

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**UTVÁŘENÍ KLIMATU V PRVNÍ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
FORMATION OF THE CLIMATE IN THE FIRST CLASS OF THE  
PRIMARY SCHOOL**

**Diplomová práce**

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.**

**Autor diplomové práce: Veronika Fialová**

**Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

**Forma studia: prezenční**

**Závěrečná práce dokončena: březen, 2010**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 19.3.2010

Podpis: Táňa

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Marii Linkové Ph.D., za cenné, podnětné a inspirativní rady a PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za inspirativní návrhy a připomínky.

## **Anotace**

Práce je zaměřena na utváření klimatu a sociálních vztahů v první třídě základní školy. Teoretická část, která je podložena aktuální a inspirativní literaturou, zaměřenou k tomuto tématu, obsahuje charakteristiku předškolního dítěte a dítěte mladšího školního věku, jeho zapojení do sociální skupiny a přijetí sociálních rolí. Teoretická část se dále zabývá atmosférou ve škole a školní třídě, vzájemnými vztahy mezi spolužáky, ale také žáky a učitelem. Praktická část je přímo zaměřena na konkrétní první třídu základní školy; zkoumá utváření vztahů mezi žáky a atmosféru ve třídě. Na základě projektivní techniky mapuje utváření pozic jednotlivých žáků ve třídě.

## **Annotation**

This work is focused on building of social climate and the social relationships in the first class of primary school. The theoretical part, which is supported by contemporary and inspiring literature focused on this topic. It contains the characteristic of the pre-school pupils and the primary pupils, their integration into the social groups and adoption of the social roles. The theoretical part moreover deals with the atmosphere in the school and in the classroom, the relationships between the classmates and the pupils and their teachers. The practical part is focused on the concrete first class of the Primary school; investigate the formation of the relationships between the pupils and the atmosphere in the classroom. On the base of projective technique charted the formation of the position of the individual pupils in the classroom.

## **Klíčová slova**

dítě mladšího školního věku, školní třída, socializace, klima, osobnost učitele, sociální skupina, sociální pozice, spolupráce, sociální hry.

## **Key Words**

pupil of younger school age, school class, socialization, personality of teacher, social group, social position, cooperation, social games.

# OBSAH:

Úvod.....	1
Cíle.....	2
<b>Teoretická část.....</b>	<b>4</b>
1 Dítě a sociální skupina.....	4
1.1 Předškolní období.....	4
1.2 Mladší školní věk.....	6
1.3 Socializace dětí v předškolním a mladším školním věku nabýváním sociálních rolí.....	7
1.4 Socializace dětí v předškolním a mladším školním věku získáváním kamarádství .....	9
1.5 Význam sociální skupiny v mladším školním věku.....	10
1.6 Vliv cílů, skupinových hodnot a norem na fungování skupiny .....	10
1.7 Školní třída a její vliv na formování osobnosti žáka .....	12
1.7.1 Školní třída v mladším školním věku.....	13
1.8 Aspekty ovlivňující žákovu pozici ve třídě.....	13
2 Osobnost učitele a jeho vliv na klima školní třídy a rozrůžňování sociálních pozic žáků.....	16
2.1 Pedagogické dovednosti učitele důležité pro efektivní působení na žáky.....	17
2.2 Vliv stylu vedení učitele na utváření klimatu ve třídě.....	17
2.2.1 Využití vhodných organizačních metod a forem vyučování.....	18
2.3 Pojetí výuky a jeho vliv na utváření klimatu ve třídě.....	20
2.3.1 Dnešní pojetí vzdělání v České republice.....	21
3 Klima školní třídy.....	23
3.1 Faktory ovlivňující klima ve školní třídě.....	24
3.2 Metody zkoumání klimatu a ovlivňování skupiny.....	27
3.2.1 Poznávání třídy jako sociálního útvaru.....	29
Závěr teoretické části .....	31

<b>Praktická část.....</b>	<b>32</b>
4 Charakteristika třídy na počátku školní docházky.....	33
4.1 Charakteristiky vybraných žáků.....	34
5 Diagnostika školní třídy pomocí projektivní techniky.....	37
5.1 Vyhodnocení úvodní sociometrie školní třídy.....	38
6 Ukázky kolektivních činností a her, použitých k utváření kolektivu ve třídě.....	42
6.1 Seznamovací hry, činnosti.....	42
6.2 Ledolamky.....	44
6.3 Kontakt mezi členy skupiny, spolupráce.....	48
6.4 Metody skupinové dynamiky.....	49
6.5 Komunikační hry.....	52
6.6 Hodnocení skupinové práce.....	53
7 Průběžné změny v chování pozorovaných dětí.....	54
8 Vyhodnocení závěrečného sociometrického šetření.....	57
9 Změny v chování vybraných žáků v závěru výzkumu.....	61
Závěr praktické části.....	64
 Závěr.....	 65
Použitá literatura.....	67
Přílohy	

# Úvod

Téma „Pozice žáka ve třídě“, jsem si vybrala z důvodu, že pro mě, jako učitelku na základní škole, je budování kolektivu ve třídě podstatnou součástí mé práce. Je pro mě velice důležité, aby se děti ve své třídě cítily dobře a aby do ní chodily rády. K tomu je bezpochyby potřeba, aby byl ve třídě přátelský, motivující a podporující kolektiv, ve kterém bude každý mít své místo a ve kterém bude každý člen jeho nepostradatelnou součástí.

Vybudování přesně takového kolektivu pro mě bylo jedním z hlavních úkolů, které jsem si stanovila před nástupem na pozici učitelky v první třídě základní školy. Neměla jsem přesnou představu, jak toho docílit, ale pomohly mi praxe, které jsem absolvovala během svého studia, a také odborná literatura, související s tímto tématem, kterou jsem prostudovala. Během svých praxí na základních školách jsem měla možnost poznat třídy, ve kterých jsem se necítila dobře a bylo vidět, že ani děti se v nich dobře necítí. Byly to třídy, kde mezi dětmi převládala nevraživost a kde panovala nepříjemná atmosféra. Prošla jsem ale také třídami, kde si děti vzájemně pomáhaly, kde vládla milá a příjemná atmosféra a děti chodily do školy rády.

Během těchto praxí a pozorování jsem si uvědomila, jak velkou roli v tom, jaký je ve třídě kolektiv, jaká v ní je atmosféra a jak se tam všichni cítí, má učitel.

Domnívám se, že osobnost a přístup učitele je určující pro to, jaký kolektiv se podaří ve třídě vybudovat. Jak píše Lašek (Lašek, 2001), učitel výuku řídí, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla, kontroluje. Ale také dezorganizuje. Učitel si nemůže vybrat děti, které budou chodit do jeho třídy, a také mnoho dalších faktorů, které se podílejí na utváření kolektivu, nemůže ovlivnit. Myslím si ale, že mnoho z těchto faktorů může, při správně zvolených metodách a technikách, do určité míry spoluutvářet. To bych ráda dokázala v praktické části této práce, kde bych se chtěla zaměřit na metody, kterými já, jako třídní učitelka v první třídě základní školy, mohu přispět k vytváření kolektivu ve třídě a do jaké míry mohu ovlivnit to, jak děti vnímají své spolužáky a ostatní lidi, se kterými se setkávají.

Myslím si, že první třída základní školy je pro tento výzkum vhodná z důvodu, že, jak píše M. Vágnerová (1997), nástup do školy je v životě dítěte (i celé jeho rodiny) důležitým sociálním mezníkem. Je pro dítě spojen s nutností přijmout novou roli školáka. (Vágnerová, 1997, s. 5) Učí se osamostatnit a začlenit do kolektivu



ostatních dětí nejen během výuky, ale také o přestávkách, školou organizovaných akcích a volném čase.

Z mého pohledu je dobrý kolektiv jedním z hlavních předpokladů toho, aby výuka byla co neefektivnější. Myslím si, že pocit podpory, stability, zázemí a bezpečí, který děti cítí ze strany svých spolužáků a učitele, je základním pro to, aby našly motivaci pro svou školní práci.

## **Cíl práce**

Cílem této práce je poukázat na faktory, které mohou ovlivnit utváření a fungování třídního kolektivu a pozic, které jednotliví žáci v tomto kolektivu zaujímají na počátku první třídy základní školy. Zmapovat vývoj sociálních pozic u vybraných žáků a také vývoj kolektivu jako celku v časovém úseku pěti měsíců. Poukázat na to, jak učitel pomocí sociálních her a aktivit může přispět k utváření přátelského kolektivu ve třídě a zapojení jednotlivých dětí do kolektivu.

V úvodní kapitole teoretické části se budu zabývat charakteristikami dětí předškolního a mladšího školního věku a socializací dětí v tomto věku prostřednictvím nabývání sociálních rolí a získáváním kamarádství. Vzhledem k tomu, že v mladším školním věku se pro děti stává velmi důležitou sociální skupina, zejména školní třída, budu se podrobněji zabývat specifiky sociální skupiny a jejímu výchovnému a vývojovému vlivu na jednotlivé žáky. Dále pak vlivu skupinových cílů, hodnot a norem na fungování skupiny. V závěru první kapitoly se pak přímo zaměřím na školní třídu a její vliv na utváření osobnosti žáka.

Druhá kapitola bude zaměřena na osobnost učitele. Budu v ní zkoumat míru jeho vlivu na třídní klima a utváření pozic žáků. Charakterizovat učitelovy pedagogické dovednosti, které jsou důležité pro efektivní působení na žáky a uvedu také některé metody, které jsou vhodné pro utváření pozitivního klimatu ve třídě. Stručně také nahlédnu do historického pojetí výuky, jeho vlivu na pojetí výuky v dnešní době a zaměřím se především na fakta, která souvisí ovlivňováním stylu vedení učitele a jeho působením na třídu.

Třetí kapitola se bude věnovat klimatu školní třídy. Nejprve prostřednictvím definic různých autorů upřesním, co si pod pojmem klima představit. Poté se budu věnovat různým faktorům, které ovlivňují utváření klimatu a v závěru se zaměřím na

metody, kterými lze zkoumat a diagnostikovat klima ve školní třídě a pozice jednotlivých žáků ve třídě.

V praktické části práce se zaměřím na sociální hry a aktivity, které mohou učitelé použít k ovlivňování utváření kolektivu ve třídě. Zvolené aktivity budu průběžně aplikovat v 1. třídě základní školy a vyhodnocovat jejich působení nejen na kolektiv jako celek, ale také na konkrétní děti, vybrané na základě problémů se zapojováním do kolektivu. K úvodní a závěrečné diagnostice školní třídy použiji projektivní techniku „Strom“, která bude nástrojem pro zmapování a vyhodnocení vnímání pozic vybraných žáků jejich spolužáky a také toho, jak svou pozici ve třídě vnímají oni sami. Celkovou dobu výzkumu jsem stanovila na 5 měsíců, během kterých se intenzivně zaměřím na budování příznivého klimatu ve třídě a zapojení vybraných dětí do kolektivu.

Na konci stanoveného období porovnáám a zhodnotím vývoj klimatu třídy a pozic vybraných žáků z pohledu mého, jednotlivých žáků ve třídě a také z pohledu těchto žáků.

# Teoretická část

## 1 Dítě a sociální skupina

Úvodní kapitola nás zavede do problematiky dítěte mladšího školního věku a jeho zapojení do sociální skupiny, konkrétně školní třídy. Vzhledem k celkovému zaměření této práce na 1. třídu základní školy, považuji za důležité uvést charakteristiku nejen dítěte mladšího školního věku, ale také dítěte předškolního věku, jelikož 1. třída je významným obdobím přechodu dítěte z období předškolního do období mladšího školního věku a mnoho znaků typických pro předškolní období lze v 1. třídě ještě u dětí sledovat.

Každé dítě se vyvíjí jinou rychlostí a jeho povahové a psychologické rysy nemusejí vždy odpovídat jednotlivým vývojovým etapám, přesto by ale učitel měl vědět, co je typické pro dítě v určitém věku, aby mohl srovnávat vývojové zvláštnosti u jednotlivých dětí.

### 1.1 Předškolní období

V této podkapitole se zaměřím na dítě předškolního věku a stručně se budu zabývat jeho charakteristikami, zejména těmi, které přetrvávají i do mladšího školního věku, nebo na toto období mají zásadní vliv. Inspirací mi bude převážně práce Z. Heluse (2004) a M. Vágnerové (2005).

Předškolní období otvírá dítěti nové možnosti myšlení, které jsou sice zatím dosti omezené, ale umožňují mu již mnohá praktická pochopení skutečností a napomáhají jeho dalšímu duševnímu vývoji. Toto období má zároveň velký význam jako přípravné pro vstup do školy.

Délka předškolního období se udává od tří let do přibližně šesti až sedmi let. Konec této fáze bývá určen především nástupem do školy, který je zásadní změnou v životě dítěte.

Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě. Zásadní změnou v životě dítěte bývá v tomto období vstup do mateřské školy, který má bezpochyby ohromný vliv na socializaci dítěte, kterému se ale budu podrobně věnovat v následující podkapitole. Kromě socializace ale mateřská škola uspokojuje

potřeby dítěte i v mnoha dalších oblastech, důležitých pro vstup do školy. Dítě se učí samostatnosti, sebeobsluze a alespoň částečné kontrole svých reakcí.

Jak píše Helus (2004), velmi důležitým bodem v oblasti psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti je, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, což se projevuje v tom, že začíná chápat pravidla, zásady a normy a rozpozná, kdy se chová podle pravidel, což mu přináší pocit uspokojení, nebo kdy naopak jedná proti pravidlům, což vnímá jako něco špatného.

V oblasti poznávacích procesů je předškolní dítě ve fázi intuitivního a názorného myšlení. Jelikož dítě ještě neumí myslet logicky, je jeho myšlení spíše nepřesné. Dalšími podstatnými znaky v oblasti myšlení a vnímání světa předškolního dítěte jsou: magičnost, antropomorfismus, egocentrismus, arteficialismus, absolutismus, centrace, fenomenismus a prezentismus, které dítěti pomáhají hlavně v tom, vidět svět jako jistý a bezpečný, mající svůj neměnný řád. Kolem pátého roku již dítě začíná lépe chápat souvislosti a je ochotno připustit i jinou variantu, než o které bylo přesvědčeno. Bere ji ale spíše jako možnost, nikoli jako skutečnost. Tato fáze přetrvává i po nástupu do školy, kdy se ale logické myšlení začíná postupně rozvíjet a mnoho těchto znaků začíná ustupovat do pozadí.

Pro vstup do školy je podstatným rozvoj analogického uvažování, paměti, verbálních schopností, ale také vývoj emoční. Analogické uvažování umožňuje dítěti porozumět různým souvislostem a uspořádat si dosavadní poznatky. Přestože toto uvažování se nejvíce rozvíjí až ve školním věku, již v tomto období ho lze v určitých situacích u dětí pozorovat. (Vágnerová, 2005) Kapacita paměti se zvětšuje a rychlost zpracování informací se zvyšuje. Trénink paměti pomocí různých paměťových her je v tomto období velmi vhodný jako příprava na školní věk. S rozvojem paměti souvisí také rozvoj verbálních schopností. Zvětšuje se slovní zásoba, která dětem usnadňuje kontakt nejen s vrstevníky, ale také s dospělými.

V oblasti emočního vývoje dochází ke změnám jen velmi pozvolna. Pro předškolní věk jsou typické intenzivní a nestálé emoce, které často souvisí s uspokojováním nebo neuspokojováním aktuálních potřeb dítěte. Často se tak stává, že dítě je veselé a usměvavé a během okamžiku propadne v pláč. Pokud dítě nezvládne ovládat své pocity, není ještě dostatečně připraveno na vstup do školy. Na počátku školní docházky ale mnoho dětí ještě nedokáže své emoční projevy ovládat a je nutné s nimi na tom pracovat.

Předchozí kapitola představila stručné charakteristiky předškolního dítěte, které se ještě velmi často promítají i do období mladšího školního věku, o kterém bude pojednávat následující kapitola. Mladší školní věk a nástup do první třídy jsou totiž stěžejním bodem této práce.

## **1.2 Mladší školní věk**

Snad všichni autoři, píšící o mladším školním věku, se shodují, že nástup dítěte do školy je velkou událostí nejen v životě jeho, ale i v životě celé rodiny. Nastává nová fáze, se kterou se některé děti lépe, některé obtížněji vypořádávají, ale která zcela jistě zásadním způsobem změní jejich dosavadní život. Ale čím je vlastně vstup dítěte do školy natolik zlomovým a jaké změny se v jeho životě odehrají? Na to by měla odpovědět následující kapitola.

Podstatnou změnou s příchodem do školy je to, že dítě má povinnosti, které musí plnit. Dochází ke změně dominantní činnosti dítěte – hra je nahrazována učním, plněním zadaných úkolů. Podstatnou změnou prochází vnímání okolního světa, uvažování, ale také emoce.

V souvislosti se vstupem dítěte do školy se často používá termín „Školní připravenost“. Školní připravenost může být definována různě. Zatímco Vágnerová (2000, s. 141) zdůrazňuje především schopnost dítěte chápat smysl školního vzdělávání a podle toho rozvinout svou autoregulaci, Helus (2004) uvádí dosažení konkrétní způsobilosti dítěte v těchto oblastech: koncentrace pozornosti a aktivizace svých schopností po dobu vyučování, přizpůsobení se režimu vyučování a soužití s dětmi a učitelkou, koordinace senzomotoriky, věku přiměřené logické uvažování a překonávání omezení svého myšlení, chápání smyslu různých zátěží a omezení, která přinášejí vyučování a školní režim, vynakládání vůle a uvědomování si povinností, ovládnutí své efektivity, spolupráce s ostatními dětmi. Tento výčet není kompletní, ale obsahuje alespoň základní podmínky úspěšného zařazení dítěte do školy. Pokud dítě tyto podmínky nesplňuje, je vhodné školní docházku odložit, případně využít péče odborníků.

Dítě při příchodu do školy přechází ze stádia, kdy vnímalo věci spíše nahodile, podle toho, co ho zaujalo, do stádia, kdy se jeho vnímání stává diferencovanějším a integrovanějším. Dítě je již schopné systematické explorační a vizuální analýzy a

syntézy, což mu umožňuje systematicky vnímat výuku a přijímat informace během ní. (Vágnerová, 2005)

V průběhu školní docházky se postupně mění způsob dětského uvažování. Piaget (1966 in Vágnerová, 2005) nazval tuto fázi, která trvá přibližně do 11-12 let, fází konkrétních logických operací. Znamená to, že dítě již u jednodušších problémů a situací používá myšlení logické, ale v případě složitějších problémů se vrací i k primitivnějším způsobům myšlení. Proměna způsobu myšlení se projeví i v úvahách o okolním světě. Školák si již uvědomuje, že ostatní lidé mohou mít jiné názory, než má on, ale tato proměna je postupná a trvá i několik let. Děti na začátku školního věku stále chápou skutečnost takovou, jaká je. Přejímají názory dospělých a předpokládají, že když něco řeknou, tak to tak skutečně musí být. Teprve později, když přecházejí k formálnímu logickému myšlení, začínají být k názorům dospělých kritičtí.

(Vágnerová, 2005)

Důležité pro vstup do školy jsou také změny v oblasti emoční. U dítěte by se měla zvyšovat emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, což souvisí s vývojem CNS. Dítě by již mělo umět své pocity alespoň částečně ovládat a chápat, jinak se jen velmi těžko bude vyrovnávat se zátěží, kterou vstup do školy bezpochyby přináší. (Vágnerová, 2005)

Předchozí kapitoly nastínily propojenost předškolního období s obdobím mladšího školního věku v oblastech dětského chápání světa, vnímání a prožívání. Charakteristiky jednotlivých období nám umožňují blíže pochopit dítě a usnadnit mu vstup do školy, který je pro něj velkou životní změnou. Následující kapitola nás uvede do problematiky socializace dítěte v předškolním a mladším školním věku, která je základním předpokladem utváření sociálních skupin, ty budou další oblastí, kterou se budeme v této práci zabývat.

### **1.3 Socializace dětí v předškolním a mladším školním věku nabýváním sociálních rolí**

Přestože v předškolním věku je stále hlavním a nejdůležitějším prostředím socializace rodina, nastává v tomto období v této oblasti první zlom a tím je ve většině případů nástup do mateřské školy. Socializace tím začíná přesahovat rámec

rodiny, respektive nejbližšího okolí, a dítě se dostává do styku s ostatními dětmi a dospělými lidmi. Učí se navazovat s nimi kontakt, mluvit s nimi, případně odhadovat jejich pocity. Dítě se tak připravuje na adaptaci ve vrstevnické skupině a komunikaci s dospělými lidmi, což pro něj bude obzvláště důležité při vstupu do školy.

Velký význam pro dítě v předškolním období v oblasti socializace má také získávání nových sociálních rolí. Podle Heluse (2004) se dítě již od tří let na různé sociální role připravuje ve hře na sociální role, kdy se dokáže vcítit do rolí pohádkových hrdinů, vykonavatelů různých povolání, případně svých vzorů. Dokáže se do těchto imaginárních rolí natolik vžít a nadchnout se jimi, až zapomíná na své skutečné já.

Jak uvádí Hrabal (2004), velmi pozitivním faktem je, že děti ještě nemají zafixované běžné sociální předsudky, a proto, při vhodném výchovném působení, je pro ně „jinakost“ podnětem pro zájem o druhého. Přestože jednání a chování předškolních dětí je stále primárně zaměřeno na ně samé, dovedou již brát ohled také na ostatní a jejich zájmy.

(Eisenberg, 1986 in Vágnerová, 2005).

Všechny výše popsané skutečnosti, související se socializací předškolního dítěte jsou důležité také pro socializaci v období mladšího školního věku, jako příprava pro vstup dítěte do školy.

Zatímco doposud byly jeho sociální role spojeny s rodinou, s nástupem do mateřské školy získává role nové – vrstevníka, žáka mateřské školy a zejména pak také roli kamaráda. (Vágnerová, 2005). Školní věk je důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte, který je často vnímán jako oficiální vstup do společnosti. Dítě získává novou roli školáka, která s sebou přináší mnoho nového i v oblasti socializace. Většina dětí se na roli školáka těší, jelikož mu ji rodiče a ostatní dospělí přiblížili jako jakýsi symbol, který pro něj může znamenat zisk větší prestiže, než měla role předškolního dítěte. Zároveň ale tato nová role znamená nutnost osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky (Vágnerová, 1997). Podle Spilkové (1996) na tom, jaké pozice a role se ve třídě vytvoří a jací žáci je zaujmou, závisí do značné míry struktura a dynamika třídy jako skupiny a zároveň vývoj žáků samých jako členů třídy a do určité míry i jejich osobnostní rozvoj.

Vstup do školy představuje pro dítě další odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení se instituci, která udává normy a pravidla, která se musí dodržovat. Helus a Hrabal (1982) upřesňují tento odklon od vlivu rodiny tím, že dítě se dostává do

kontaktu s mnoha lidmi, kteří nepatří do jejich rodiny. Téměř každý den se dostávají do kontaktu s učiteli, kteří zastupují dospělé, autoritu a samozřejmě také s vrstevníky. Stávají se členy různých sociálních skupin a přijímají různé role. Podle Eriksona (1963 in Vágnerová 2005) děti hledají své místo v kolektivu a chtějí se v něm prosadit. Začínají se orientovat v síti sociálních vztahů a uvědomovat si své místo v ní. Jak píše Vališová a Kasíková (2007): od přilnutí žáka k paní učitelce a snaze se jí zalíbit, dochází pozvolna k přijetí role kamaráda a spolužáka a k určité emancipaci od náhradní rodičovské postavy směrem do světa sobě rovných. Mladší školní věk tedy přispívá v oblasti socializace k tomu, aby se u dětí rozvíjely sociální kompetence potřebné pro budoucí život ve společnosti a pro hledání svého místa v ní. Důležitost utváření sociálních rolí v dětství zdůrazňuje i Hrabal (2002, s. 16): „Role, které zastáváme v dětství, vytvářejí základní strukturu pro jednání s lidmi.“

Předchozí kapitola ukázala na důležitost nabývání sociálních rolí z hlediska socializace dětí v předškolním a mladším školním věku. Následující kapitola nastíní, jak v těchto obdobích vnímají děti kamaráda a jak je pro ně kamarádství důležité.

#### **1.4 Socializace dětí v předškolním a mladším školním věku získáváním kamarádství**

Při hledání kamarádů je předškolní dítě ještě povrchní. Helus i Vágnerová se shodují v tom, že: „Pro předškolní dítě je kamarádem ten, kdo chce to, co chci já“. Dalšími důležitými kritérii pro volbu kamaráda jsou v tomto věku: pohlaví, zevnějšek či vlastnictví nějaké zajímavé věci. Vágnerová ještě dodává, že děti hledají tzv. dvojníka, se kterým by se shodovaly v oblasti vnějších znaků a projevů.

V mladším školním věku začínají důležitou roli v životech dětí zaujímat kamarádské vztahy. Přestože výběr kamaráda v tomto období stále ještě ovlivňují spíše povrchní faktory, kamarádské vztahy mívají delší trvání než v období předškolního věku. Děti si kamarády vybírají podle určitých aktivit, které s nimi sdílejí, podobných očekávání, ale také podle četnosti kontaktu.



## **1.5 Význam sociální skupiny v mladším školním věku**

Se socializací, o které pojednávala předchozí kapitola, přímo souvisí utváření sociálních skupin, ve kterých se utváří sociální vztahy a ve kterých děti získávají různé sociální role. V Encyklopedii obecné psychologie (1997) se dočteme, že člověk jako jedinec má své sociální potřeby, jako je potřeba zakořenění, afiliace (přijetí), komunikace a další, a tím je na skupině závislý. Život v sociální skupině podstatně přispívá socializaci jedince, tj. formování osobnosti prostřednictvím sociálního učení.

Sociální skupinu definuje Hrabal (2002) jako útvar, který staví na lidské potřebě sociální začleněnosti, tou je myšlena žádoucí i skutečná přináležitost osobnosti do sociálních vztahů, které jsou více či méně trvalé a vyznačují se charakteristickou strukturou i dynamikou. Hermochová (2005) na skupinu nazírá jako na spojující článek mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců, jako na prostředí, kde se střetávají společenské potřeby s potřebami jednotlivce.

Vznik sociálních skupin je ovlivněn mnoha faktory, na jejichž základě se sociální skupiny rozdělují. Tak vznikají různé druhy skupin: velké a malé, formální a neformální, pracovní, výchovné, hrové nebo meziosobně interakční skupiny. Vzhledem k tomu, že tato práce pojednává zejména o mladším školním věku, budu se věnovat zejména sociální skupině, která je nejvíce charakteristická pro tento věk a tou je bezesporu školní třída.

To, aby skupina mohla vzniknout a fungovat, je podmíněné mnoha faktory, mezi kterými jsou například cíle skupiny, skupinové hodnoty a normy. Jejich důležitost a vliv na sociální skupinu bude popsána v následující kapitole.

## **1.6 Vliv cílů, skupinových hodnot a norem na fungování skupiny**

Důležitým předpokladem fungování skupiny jsou její cíle, které se podílejí na udržování soudržnosti skupiny a jsou podstatnou podmínkou její existence. Jak uvádějí Hrabal a Helus (1984, s. 36), cíle skupiny jsou zpravidla početnější, mohou být nadskupinové, společné, individuální. Ve formálních skupinách se skupinové cíle často kombinují s cíli individuálními. Ve školní třídě mohou skupinovými cíli být například: získávání znalostí a dovedností, naplňování učebních cílů, případně utváření klimatu třídy. Zároveň každý z žáků, ale i učitelé mohou mít své individuální cíle, mezi které může patřit odměna za odvedenou práci, získání přátel, nebo získání znalostí v určitém oboru. Stanovení a naplňování cílů má také zásadní motivační a aktivizační funkci ve výuce.

Dalším důležitým faktorem, který je spojen s fungováním skupiny, jsou skupinové hodnoty. Každá skupina si utváří stálé pořadí, hierarchii hodnot a působí na své členy ve směru přijetí a uskutečňování této hierarchie. Ve školní třídě, jako formální skupině, jsou hodnoty v pozitivním vztahu k celospolečenské hierarchii hodnot a více je hodnocena práce než mimopracovní činnost. (Hrabal, 2002). Hierarchie hodnot se v různých skupinách liší a jednotlivci, kteří jsou členy více skupin, mohou být tímto faktem negativně i pozitivně výchovně a postoje ovlivněni. Děti mladšího školního věku se s tímto rozparem setkávají zejména v rodině a škole, případně v zájmových kroužcích.

Každé dítě potřebuje určité, pevně stanovené hranice, které ho usměrňují v tom, zda jeho chování je správné nebo nesprávné. Těmito hranicemi jsou skupinové normy. Jsou to pravidla chování, která specifikují takové činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné nebo nevhodné (Krech in Hrabal 2002, s. 13). Ke zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi dochází na konci předškolního věku. Projevuje se negativním prožíváním nežádoucího chování (Vágnerová, 2005). Ve škole jsou stanoveny obecné školní normy a normy, které si stanovují sami učitelé v jednotlivých třídách. Pokud učitel na začátku školní docházky stanovuje normy společně s dětmi, napomáhá to tomu, aby je děti lépe přijaly a řídily se jimi.

Hrabal, který popisuje mladší školní třídu jako prostředí, v němž vztahy mezi žáky a struktura skupiny silně závisí na učiteli, dodává, že v tomto období jsou normy a pravidla zatím dané shora a žáci se vzájemně hodnotí především podle toho, jak tyto normy dodržují a jak je hodnotí učitel. Také Vágnerová (1997) zmiňuje vliv osobnosti učitele na to, jak děti normy vnímají, píše přímo: „motivace k plnění norem je individuálně emocionální a je spojena s osobním vztahem k učiteli. V souvislosti s normami v mladším školním věku, zmiňuje Heindbrink (1997, in Vágnerová 2005) termín „rovnostářský fanatismus“, kterým označuje dětské vnímání spravedlnosti jako naprosté nivelizace nároků i hodnocení. Děti citlivě vnímají to, zda jsou pravidla pro všechny stejná a jakýkoliv náznak nespravedlnosti cítí jako křivdu.

Tak jako se liší povahy jednotlivých dětí, liší se i jejich závislost na normách. Některé děti se snaží normy za každou cenu dodržovat a nedostát se s nimi do konfliktu, jsou to jedinci závislí na mínění a normách skupiny. Některé děti jsou na normách nezávislé a další se snaží proti normám bojovat a odmítají jejich dodržování, jsou to jedinci v opozici (Hrabal, 2002).

Učitel také musí brát v úvahu, že ve třídě vznikají v průběhu její existence neformální normy, které si stanovují samotné děti. Tyto normy mohou někdy být v rozporu s institucionálními normami. Také v tomto případě je vhodné, aby učitel s dětmi na toto téma diskutoval, což umožňuje dětem vyjádřit svůj názor.

Tato kapitola nás seznámila s důležitými předpoklady fungování skupiny, potažmo školní třídy. Jak už bylo řečeno výše, každé dítě si v sociální skupině utváří své pozice. V následující kapitole se budu věnovat školní třídě, která je nejdůležitější sociální skupinou v mladším školním věku a je zásadní pro tuto práci.

## **1.7 Školní třída a její vliv na formování osobnosti žáka**

Jak už bylo řečeno, vstup do školy je zásadním mezníkem v životě dítěte a má velký vliv na formování jeho osobnosti. Tak, jako je třída závislá na tom, jací žáci ji vytvoří, tak i třída, jako sociální skupina, zpětně přetváří a ovlivňuje chování jednotlivých žáků. (Hrabal, 2002, s. 54).

Definici školní třídy pojmají různí autoři rozdílně. Zatímco Hrabal (2002) definuje školní třídu jako sociální útvar se specifickými znaky, ale podléhající obecnějším zákonitostem skupiny, Vágnerová (2005) ji definuje jako specifickou vrstevnickou skupinu, typickou větší věkovou vyrovnaností.

Školní třídu lze zařadit mezi malé, formální skupiny podle toho, jak tyto skupiny definují Hrabal a Helus (1984). Malou skupinu totiž definují jako skupinu, která má malý počet členů (do 40) a mezi jejímiž členy fungují intenzivní interpersonální vztahy. Formální skupinu definují jako skupinu, která je součástí organizace nebo instituce a jejíž cíle jsou určeny přímo institucí a přesahují individuální potřeby členů. Uvnitř školní třídy ale vznikají také neformální skupiny, které se zaměřují na uspokojování potřeb jejích členů a vznikají spontánně.

Školní třída je vrstevnickou skupinou, která uspokojuje přirozenou potřebu dětí kontaktu s vrstevníky. Vrstevnická skupina je pro dítě významným sociálním teritoriem, ve kterém se rozvíjí jeho osobnost, a díky ní se dítě odpoutává ze závislosti na rodině, uspokojuje v ní své potřeby jistoty a bezpečí, stimulace a učení, získávání nových zkušeností a potřebu seberealizace (Vágnerová, 2005).

Školní třída představuje významný článek v řetězu socializačních sociálních útvarů. Tvoří most mezi vztahem k matce a k rodině na jedné straně a pracovní skupinou na straně druhé. V dobrém případě rozvíjí u žáků základní dispozice

k životu ve společnosti: podporuje vznik systému interindividuálních, skupinových i společensky zaměřených postojů, rozvíjí dispozice k vytváření pozitivních interindividuálních vztahů, k produktivnímu řešení napětí a konfliktů mezi rovnými, učí vést, podřizovat se a spolupracovat (Hrabal, 2002, s. 24). Na těchto příkladech je prokazatelné působení třídy, jako vrstevnické skupiny, na sociální a morální vývoj žáka, na jeho život a životní spokojenost v době docházky do školy.

Vliv skupinových cílů, hodnot a norem je ve školní třídě zřejmý. Hrabal (2002) dodává, že po určité stabilizaci a uspořádání pozic a rolí ve třídě, dochází také k sbližování a sjednocování individuálních cílů a hodnot. Tak se v průběhu formování skupiny formuje i osobnost jedince a jeho dispozice.

### **1.7.1 Školní třída v mladším školním věku**

Charakteristickým pro třídu v mladším školním věku je závislost vztahů mezi žáky a struktury skupiny intenzivně na učiteli jako na autoritativním a spontánně přijímaném dospělém. Vztahy podřazenosti a nadřazenosti převažují i vůči vrstevníkům. Dalším charakteristickým znakem školní třídy v mladším školním věku jsou objevující se základní prvky skupinové struktury, jako normy, pravidla a „zákony“, ovšem zatím dané shora. (Hrabal, 2002, s. 45).

Nejčastěji se ve třídě formují podskupiny, v nichž bývá členství většinou přechodné a závislé na tom, zda může jednotlivci přinést nějaké výhody. Jedinec bývá pro druhé zajímavý, pokud z přátelství s ním mohou mít nějaký prospěch, nebo pokud vlastní něco, co je pro ně zajímavé. Pocit sounáležitosti mívá krátké trvání.

## **1.8 Aspekty ovlivňující žákovu pozici ve třídě**

To, co hraje velkou roli ve vztazích žáka s ostatními dětmi ve třídě, ale i jeho osobnostní vlastnosti, dovednosti a částečně i školní prospěch, to vše jsou aspekty, které mohou ovlivňovat žákovu pozici ve třídě. Přestože tyto aspekty definují různí autoři rozdílně, vybrala jsem si rozdělení podle Hrabala (2002). Podle něj jsou důležité zejména tři aspekty: kompetence, vliv a obliba.

Kompetence, neboli výkonnost (zvláště školní), nejčastěji hodnocená pomocí známek, bývá základním ukazatelem jeho pozice ve formální, institucionální struktuře třídy. Z pohledu třídy, jako neformální skupiny, má tento ukazatel váhu zejména v počátečních třídách, ve vyšších ročnících již pro děti nebývá tolik důležitý, do popředí se dostává rozhled a hloubka speciálních znalostí a dovedností. V první

třídě je ale vliv prospěchu žáka na to, jak ho vnímají ostatní, velmi zřetelný a často rozhodující.

Jak žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku, je důležité pro pozici žáka podle vlivu. To, do jaké míry žák dokáže ovlivňovat myšlení, cítění a jednání, ukazuje míru jeho vlivu. Hlavními determinanty vlivu žáka ve třídě jsou především zdatnost, kompetence, moc a motivace k ovlivňování spolužáků (Hrabal, 2002). Míru vlivu si dítě buduje již od první třídy, ale přesto tento aspekt nabývá na důležitosti spíše ve vyšších ročnících.

Posledním aspektem, který Hrabal uvádí, je obliba. Jiným označením pro pozici podle oblíbenosti bývá pozice podle akceptace jedince skupinou, popularita, sympatičnost, přitažlivost jedince pro skupinu. Její jádro tvoří emocionální přijetí či odmítnutí jedince partnery. Členové skupiny, v tomto případě školní třídy, tedy učitel a žáci, zauímají podle oblíbenosti rozdílné pozice – jeden pól tvoří oblíbení, přijatí, druhý pól odmítnutí a izolovaní. Zda žák patří do kategorie oblíbeného nebo neoblíbeného člena skupiny poznáme zejména podle toho, zda se ostatní snaží být s ním v kontaktu, v jeho blízkosti, nebo zda se mu naopak vyhýbají.

Učitel může metodou pozorování sledovat vliv a oblibu jednotlivých žáků ve třídě. Aby bylo pozorování přesnější, je vhodné, aby učitel sledoval žáky nejen v době vyučování, ale i mimo vyučování. Sleduje, s kým se stýká, s kým sedí v lavici, do jaké skupiny se zapojuje, s kým pracuje během vyučování. Přesto pouze pozorování může být někdy nepřesné a nepodá o žákovi dostačující informace. Doporučuje se tedy použít také sociometrických a jim blízkých technik. (Hrabal, 2002)

V první kapitole nazvané „Dítě a sociální skupina“ jsem stručně charakterizovala dítě v předškolním období a mladším školním věku, průběh socializace dětí těchto věkových skupin nabýváním sociálních rolí a získáváním kamarádů. Dále jsem hledala odpověď na otázky, jaký význam má sociální skupina pro děti v mladším školním věku a jaké faktory jsou důležité pro fungování sociální skupiny. V závěru kapitoly jsem blíže popsala aspekty, které ovlivňují žákovu pozici ve třídě, podle třídění V. Hrabala.

V následující kapitole se bude věnovat osobnosti učitele a jeho vlivu na klima školní třídy. Základními otázkami, které si v této kapitole položím, budou: jaké osobní

kompetence by měl učitel mít, jak osobnost učitele může ovlivňovat klima třídy, jak může působit na sociální pozice jednotlivých žáků a také, do jaké míry může klima ve třídě ovlivňovat koncepce vzdělávání.

## **2 Osobnost učitele a jeho vliv na klima školní třídy a rozrůžňování sociálních pozic žáků**

Není pochyb o tom, že osobnost učitele se významně podílí na tom, jaké klima se ve třídě utvoří a jak se děti ve třídě cítí. To potvrzují také Helus a Hrabal (1984) svým tvrzením, že učitel svým přístupem k řešení různých problémů navozuje určitý typ mezilidských vztahů i celkovou sociální atmosféru školní třídy s dalekosáhlými důsledky pro školní úspěšnost žáků.

Všichni mnou prostudovaní autoři, kteří se touto problematikou zabývali, se ale shodují na tom, že zatímco v mladším školním věku je učitel dětmi vnímán jako vzor, často i idol a emoční vazbou u nich posiluje pocit jistoty a bezpečí, postupně jejich vztah prochází krizemi a výrazně se přeměňuje (Hrabal, Helus, 1984, Vágnerová, 2005, Lašek, 2001).

Učitel ve školní třídě zastává funkci „řídícího centra“, která, jak píše Hrabal a Helus (1984, s. 44), je nutná jak z hlediska dosahování cílů, tak z hlediska vytváření a udržování skupiny koordinací a usměrňováním nezávislých nebo protikladných tendencí a aktivit jednotlivců.

Přestože osobnostní charakteristiky učitele a žáků a jejich osobní představy a očekávání jsou v jejich vzájemné interakci rozhodující, je nutné brát v potaz také charakter instituce, školy, jejíž jsou součástí a která jim předepisuje určité role a normativní očekávání a omezuje tak do jisté míry jejich chování a prostor pro rozhodování (Pavelková, 2002, s. 46).

V následující kapitole stručně popíše klíčové dovednosti učitele, důležité pro efektivní působení na žáky, tak jak je popsala Chris Kyriacou.

## **2.1 Pedagogické dovednosti učitele důležité pro efektivní působení na žáky**

Každý učitel, který získá potřebné vysokoškolské vzdělání nastupuje do školy s určitým očekáváním, dovednostmi a předpoklady pro vykonávání své práce, které se v průběhu jeho praxe mění a vyvíjejí. Ch. Kyriacou (1996, s. 20) definuje pedagogické dovednosti jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Kyriacou (1996, s.17) na základě studia množství literatury definovala ve svém díle následující charakteristické rysy dovedností učitele: jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle, berou ohled na konkrétní prostředí, vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení, jejich provádění probíhá hladce, získávají se výcvikem a praktickým působením. Vzhledem k tomu, že škála dovedností učitele je hodně široká, zahrnující dovednosti velmi obecné až po dovednosti velmi konkrétní a mnoho autorů se zaměřuje na jiné, z jeho pohledu důležité dovednosti, je dosti obtížné vyjmenovat je všechny. Vybrala jsem tedy pouze část z těch, které Kyriacou uvedla ve svém díle. Jsou to například učitelovy znalosti probíraného tématu, jeho znalost žáků, příprava a organizace vyučování, management třídy, styl hodnocení žáků, efektivní komunikace a diskuze při hodině, využívání učebních pomůcek, motivace žáků. Dovednosti učitele a jejich charakteristika je natolik široké téma, že není možné ho v této práci detailně obsáhnout. Vybrala jsem tedy pouze několik dovedností, které mi připadají velmi důležité a alespoň okrajově nastiňují, do jakých oblastí musí učitelovy dovednosti zasahovat.

## **2.2 Vliv stylu vedení učitele na utváření klimatu ve třídě**

Ačkoliv chování učitele ve třídě ovlivňuje mnoho faktorů, mezi kterými může být jeho momentální nálada, únava, nebo osobní problémy, v jeho vyučování vždy převládá nějaký styl, který souvisí s osobností učitele a ovlivňuje to, jak ho vnímají děti, jaká je převládající atmosféra v jeho třídě a jaké vztahy mají děti k němu a mezi sebou navzájem.

K. Lewin (in Hrabal, 2002) zkoumal autokratický a demokratický styl vedení učitele. Výzkum ukázal, že zatímco liberální vedení s minimálními zásahy učitele do činnosti skupiny je po stránce výkonnosti neefektivní, ve výkonnosti skupin vedených autokraticky a demokraticky nebylo podstatných rozdílů. Větší efektivitu v projevech samostatnosti a tvořivosti, pozitivně se vyvíjejících interpersonálních vztahů a předpokladech pro kooperaci ale zaznamenal u demokraticky řízené



skupiny, kde měli všichni příležitost účastnit se plánování a řízení. Anderson (in Hrabal, 2002) na základě přístupů Lewina vydělil dva typy učitelského jednání se žáky: dominativní (odpovídající autoritativnímu) a sociálně integrativní (odpovídající demokratickému). Zkoumáním bylo zjištěno, že většina učitelů používá obou typů řízení, ovšem v různém poměru a v závislosti na mnoha vlivech, například únavě nebo denní době. Ačkoliv mezi vzdělávacími výsledky žáků vedených učitelem se stylem dominativním a sociálně integrativním nebyly zjištěny výrazné rozdíly, v pozitivním vlivu na klima třídy a na vztahy mezi žáky mluvily výsledky jednoznačně pro sociálně integrativní přístup. Lašek (2001) v tomto ohledu poukazuje na to, že ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi žáky lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce a jsou zde četnější interpersonální kontakty. K Laškovi se přidává také Dorhout (1983 in Lašek, 2001), který dodává, že podíl žáků na řízení chodu třídy podněcuje nejen kooperaci uvnitř třídy, ale i žáka s učitelem.

Učitel by měl ve výuce kombinovat oba přístupy, záleží na jeho osobnostních rysech, který bude převažovat. Je ale zřejmé, že příliš liberální přístup může vést ve třídě k nekázní a nerespektování učitele a naopak příliš autoritativní přístup může u žáků vyvolat strach z učitele.

V minulé kapitole jsem se zabývala stylem vedení vyučování a jeho vlivu na utváření klimatu ve třídě. Dnešní pojetí výuky umožňuje učitelům značnou volnost při vedení vyučování, výběru pomůcek i metod, které do vyučování zařadí. Ne vždy tomu ale tak bylo. Koncepce vyučování se během historie častokrát měnily a různě ovlivňovaly učitelovu práci. Do jaké míry mohou koncepce vyučování ovlivňovat učitelovo pojetí výuky a jeho působení na žáky a na klima třídy, tím se budu zabývat v následující kapitole.

### **2.2.1 Využití vhodných organizačních metod a forem vyučování**

Metody, které si učitel zvolí pro práci ve své třídě, jsou také velmi podstatné při utváření kolektivu. Pro humanistické pojetí výuky, podporu kontaktu a spolupráce mezi dětmi jsou vhodné metody aktivní, jako je například: řešení problémových úkolů, projektové vyučování, dialogické metody, tvořivá hra, diskuse, dramatizace, experimentování nebo hra s rolí. (Spilková, 1996) Všechny tyto metody jsou tvořivé, dávají možnost zapojení všech dětí a umožňují jim spolupracovat a podílet se na úspěchu celé skupiny.

Mezi inovativní programy, které ovlivňují kompetenci učitele patří také program RWCT, jehož cíle korespondují s národním programem vzdělávání RVP a Bílou knihou, o nichž se zmiňují v kapitole „Pojetí vzdělání v České republice“.

Pro srovnání nabízím v tabulce některé příklady cílů obou programů, ve kterých je možné pozorovat, jak skrze organizaci pečovat o klima třídy. Toto srovnání provedla B. Staňková (2004) v článku „Reforma běží...Kdo koho doběhne? a zpracovaly ho autorky Grecmanová, Urbanovská (2007).

1	Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci	Využít diskuse, práce ve skupinách, debaty a zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti
2	Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých	Klade důraz na stálou spolupráci žáků, využívá celé škály kooperativních metod
3	Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti	Žák vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení
4	Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě	Tvořivě přistupuje k novým situacím, spolupracuje s ostatními a respektuje názory jiných
5	Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a	Třída jako učící se společenství je otevřená novým

	duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi	nápadům a netradičním řešením
--	--	----------------------------------

## 2.3 Pojetí výuky a jeho vliv na utváření klimatu ve třídě

Během doby, po kterou funguje povinná školní docházka, se již mnohokrát změnilo pojetí výuky. Od dob, kdy děti pouze seděly v lavicích a bez jakékoliv aktivity pouze poslouchaly, zapisovaly a posléze si musely přesně zapamatovat, co učitel říkal, až k době dnešní, kdy je výuka zaměřena hlavně na potřeby žáků a jejich rozvoj jako sebevědomých a všestranně rozvinutých členů společnosti. Koncepce výuky do značné míry ovlivňuje i učitele a jeho působení ve třídě, proto se okrajově budu věnovat také historickým koncepcím výuky a jejich vlivu na osobnost učitele a práci se školní třídou. Informace budu čerpat z díla V. Spilkové (1996).

Přibližně od 9. do 16. století u nás fungovalo dogmatické vyučování, ve kterém měl učitel dominantní postavení a byl bezvýhradnou autoritou. To se odráželo v klimatu třídy tak, že děti téměř neměly možnost vyjádření vlastního názoru a jejich praktické činnosti a zkušenosti se uplatňovaly pouze minimálně. Školní třída tak byla často místem obav a strachu.

V 17. století začalo ve školách být používáno slovně názorné vyučování, jehož znaky přetrvávají až doposud. Na rozdíl od vyučování dogmatického se uplatňovalo vzdělání demokratické a praktické. V této koncepci našly uplatnění Komenského principy, které ve třídách začaly budovat to, o co se snaží dnešní pedagogika, tedy, aby se děti cítily být rovnocennými partnery učitelů a aby jejich názory byly respektovány a oceňovány. Je třeba ocenit respekt k dítěti, individuální přístup, humanismus, pedagogický optimismus a ideu přirozené výchovy. Všechny tyto principy a přístupy k dítěti bezpochyby velkou měrou přispěly k utváření přátelštějšího a pro děti motivujícího klimatu ve třídě. Přesto ještě stále bylo kritizováno dominantní postavení učitele a velký důraz na kázeň, vynucovanou příkazy a tresty.

Vzhledem k mnoha kritikám tradiční školy, vzniklo koncem 19. století reformní hnutí, jehož cílem byl nový postoj k dítěti. Dětství začalo být chápáno jako nejdůležitější období v životě člověka a přístup k dítěti se změnil na partnerský, komunikativní, založený na respektu, pochopení, úctě, toleranci a lásce. Tyto cíle si

klade i většina dnešních učitelů a dnešní pedagogika vychází přesně z těchto hodnot. Pokud se jimi učitel řídí, podaří se mu často vytvořit ve třídě klima vzájemné úcty, respektu a porozumění, které je nejlepším předpokladem pro efektivní výuku a všestranný rozvoj dětí.

Je samozřejmé, že toto nejsou jediné koncepty výuky, které jsou známé, ale vybrala jsem ty nejvýraznější, na kterých je možné pozorovat, jak se vztah mezi učitelem a žákem v závislosti na konceptech výuky měnil a že k dnešní podobě výuky vedla dlouhá cesta.

### 2.3.1 Dnešní pojetí vzdělání v České republice

Předchozí kapitola nám představila některé historické mezníky v pojetí výuky, skrze něž jsme se dostali až do dnešní podoby pojetí výuky, kterou charakterizuje především Rámcový vzdělávací program a Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program dává velké možnosti především učitelům, kteří dostali možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, který je založený na jejich představách a má sloužit především ke zkvalitnění výuky. Především má ale přispět k tomu, aby se škola stala pro žáky místem, kde mohou rozvíjet své schopnosti a dovednosti, získávat a osvojit si určité množství informací a pro život ve společnosti důležitých kompetencí, spolupracovat a respektovat práci druhých, být zodpovědný za svá rozhodnutí a činy, ale také najít zázemí, přátelství a porozumění. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

S tématem této práce souvisí sociální a personální kompetence, popsané v RVP, kterých by měl žák dosáhnout na konci základního vzdělávání. Tyto kompetence jsou shrnuty v následující tabulce z knihy H. Kasíkové (2005, s. 22,23):

Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.
Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí,

respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.
--

Žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.
---

Předchozí kapitola se věnovala osobnosti učitele, jeho klíčovým dovednostem, jeho vlivu na utváření klimatu ve třídě a ovlivňování sociálních pozic žáků. Zkoumala, jaký vliv může mít styl vedení učitele a pojetí výuky na utváření klimatu ve třídě a jak se tento vliv během historie proměňoval. Následující kapitola se bude zabývat klimatem školní třídy, vztahem klimatu školy a školní třídy a metodami, kterými lze klima školní třídy zkoumat. Pokusí se zodpovědět otázky co je klima školní třídy, jaké faktory ho ovlivňují, jak působí na žáky a také zda a jak je možné ho zkoumat.

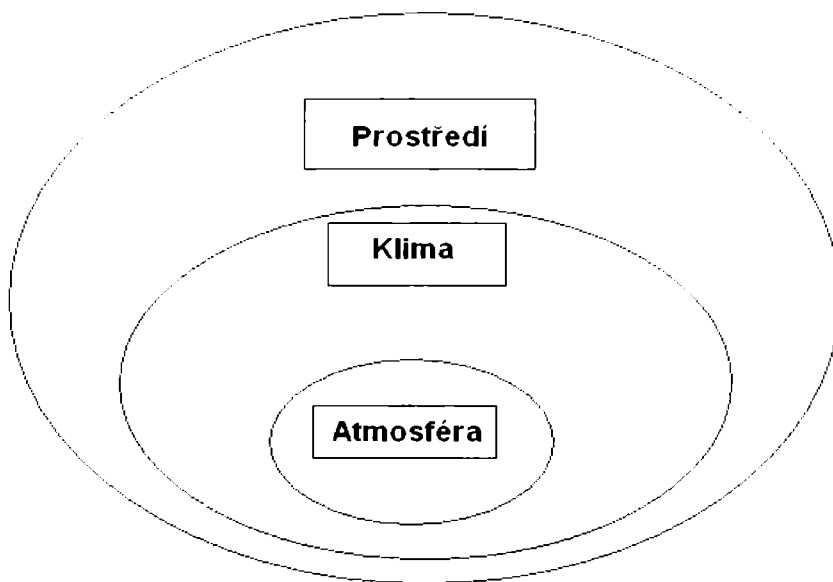
### 3 Klima školní třídy

V úvodu této kapitoly je vhodné definovat, co je vlastně myšleno pojmem „klima“. Definice je samozřejmě mnoho, jelikož každý autor vnímá klima subjektivně. Já jsem vybrala definici z díla Grecmanové (2008, s. 9), jelikož odpovídá tomu, co si pod pojmem klima představuji já sama: „Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí), v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima se vytváří a jde o dlouhodobý jev.

Také pro klima školní třídy není jednotná definice a každý z autorů, které jsem prostudovala, na něj pohlíží trochu jinak. Zatímco Lašek (2001, s. 40) klima školní třídy definuje jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které prožívají učitelé i žáci v interakci, autoři Zahn, Kagan a Widaman (1986 in Lašek, 2001) užívají definice klimatu jako souboru generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky. Důležitost klimatu ve školní třídě zmiňují Čáp a Mareš (2001, s. 229): “pokud je vyučování adekvátně uspořádáno a ve třídě převládá příznivé emoční klima, uspokojují se také potřeby dítěte, zejména potřeba činnosti, jeho zvědavost, radost ze získávání dovedností, výkonová motivace, potřeba získat úspěch a uznání za výkon aj“.

Někteří autoři, například Helus (1997) a Hvozdík (1986), slučují dohromady termíny klima a atmosféra třídy. Já se přikláním spíše k názorům Laška, který atmosféru třídy definuje jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, například v průběhu jedné hodiny, při zkoušení nebo písemných pracích. Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých šíře klima nemusí působit.

Vazby mezi jednotlivými termíny, definovanými výše, jsou přehledně vyobrazeny v následujícím grafu (Lašek, 2001, s. 41):



Graf č. 1: vazby mezi termíny prostředí, klima, atmosféra

### 3.1 Faktory ovlivňující klima ve školní třídě

Na utváření kolektivu a budování vztahů ve třídě se podílí mnoho faktorů. Některé může učitel ovlivňovat, jiné ovlivnit nemůže. Mohou to být jak fyzikální veličiny, tak sociálně-psychologičtí a pedagogicko-psychologičtí činitelé. Patří mezi ně například: prostředí školy, architektonické prostředí, ergonomická hlediska nebo hlediska hygienická. Tyto faktory utváří prostředí školní třídy a její klima (Lašek, 2001). Kraus (1987 in Lašek, 2001, s. 36) toto prostředí definuje jako systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a působícími na žáky.

Dalšími, dosud neuvedenými faktory, které mají zřetelný vliv na utváření klimatu ve třídě a kterými se budu blíže zabývat, jsou: početnost, gender a rodinné prostředí žáků.

**Počet žáků** ve třídě zásadně ovlivňuje hlavně práci učitele, ale také vzájemné vztahy mezi žáky a učitelem a žáky navzájem. Při menším počtu žáků má učitel větší prostor pro individuální práci s jednotlivými žáky a intenzivnější interakci mezi ním a žáky, ale i žáky mezi sebou. (Hrabal, 2002, s.34). A. Molak (1965 in Hrabal, 2002) vyzdvihuje přednosti velkých skupin. Ty podle něj nabízí více možností k organizaci společné práce a sociální život je v nich méně monotónní a více podnětný, než ve skupinách malých. Molak upozorňuje na to, že v malých skupinách se zužuje prostor

pro výběr partnerů pro intenzivní vztahy a pro sociální učení interakcím různého typu. Přesto většina učitelů dává přednost skupinám s menším počtem žáků a také žáci vnímají menší skupiny jako kohezivnější a méně formální. (Hrabal, 2002, s. 34)

**Otázka genderu** a jeho vlivu na klima ve třídě je sporná. Je tedy vhodné položit si otázku: Může mít rozdílnost pohlaví vliv na klima školní třídy? Hrabal a Helus (1984, s. 109) vidí zásadní vliv v tom, že zatímco u chlapců se prosazují silněji vztahy ke skupině a skupinové tendence, u dívek zase vznikají intenzivnější interpersonální přátelské vztahy. Pokud je tedy třídní kolektiv složen z větší části z chlapců nebo z dívek, v obou případech se to na vztazích v kolektivu odrazí. Dívčí skupiny mají tendenci rozpadat se do dyád a triád, zatímco interindividuální vztahy chlapců na úrovni neformální skupiny bývají pevnější, integrovanější. Chlapecké skupiny ve třídě mívají vyšší průměrný index vlivu. Vliv se u chlapců opírá více o „sociální sílu“, zdatnost psychickou a fyzickou – podle hodnot a norem skupiny. Někdy se však moc a vedení realizují otevřenou fyzickou agresivitou, která se může v jednotlivých případech zvrhnout v šikanování slabých. Ženská agresivita je častěji verbální, někdy nepřímá a má například formu pomluv. Ve vztazích k učiteli a z hlediska interiorizace školních norem, jsou dívky vyspělejší, méně konfliktní, konformnější. Jsou také pracovně ukázněnější.

Podle těchto charakteristik je vliv genderu na klima ve školní třídě zřejmý. Pokud je ve třídě převaha dívek, znamenalo by to, že by se třída mohla spíše rozpadat na menší skupinky, spojené intenzivnějšími přátelskými vztahy, se snadnější akceptací školních norem a pravidel. V případě, že by ve třídě výrazně převažovali chlapci, byly by vztahy mezi žáky více integrovanějšími, ale prosazování norem a pravidel by mohlo být obtížnější.

Jak může **rodinné prostředí** a výchova ovlivňovat žákovu pozici ve třídě a klima třídy? Hrabal (2002) uvádí, že vývoj žáka bezprostředně závisí na sociálně-psychologických charakteristikách rodiny jako skupiny, na její struktuře, atmosféře, vzájemných vztazích jejích členů, na výchovném stylu rodičů. Prokazatelně například pozici žáka ve třídě ovlivňuje počet sourozenců a postavení dítěte v sourozenecké řadě. Podle Štecha (1992 in Vágnerová, 1997) je také důležité, z jaké sociální vrstvy rodina dítěte je.

Rodina formuje žákovu osobnost již od narození, dítě přichází do školy s hodnotami, které získalo v rodině. Rodina poskytuje dětem emoční oporu a uspokojuje jejich potřebu seberealizace a přináší jim pocit jistoty, zázemí a bezpečí tím, že jsou v ní



bezvýhradně akceptovány. (Vágnerová, 2005, s. 270) Právě rodina by měla děti připravit na vstup do školy a měla by jim pomáhat se zvládáním všech náročných situací, se kterými se ve škole mohou setkat.

V poslední době se stále více objevuje názor, že současná rodina má horší předpoklady pro to, připravit děti na vstup do školy a do kolektivu. Autoři, kteří na tento fakt upozorňují, zmiňují jako příčiny snížení počtu členů rodin, což vede ke ztrátě možnosti si vyzkoušet různé sociální situace a možnosti sociální komunikace s povahově různými lidmi. Další okolností, kterou autoři zmiňují, je stále větší zaměstnanost rodičů a nárůst počtu dětí, které jsou v péči pouze jednoho z rodičů. Proč ale tyto informace zmiňují? V souvislosti s pozicemi žáků ve třídě a klimatem mají tato fakta vliv na to, že děti se stávají více závislými na vrstevnících, více jim záleží na tom, aby někam patřily, aby byly skupinou přijímány. Jsou tedy na skupině mnohem více závislí. (Hermochová, 2005, s. 31)

Vzhledem k uvedeným faktům je zřejmé, že každý učitel by se měl zajímat o to, jaká je rodinná situace jednotlivých žáků, může mu to výrazně usnadnit pochopení příčin projevů chování dítěte. Přestože ne vždy jsou rodiče sdílní, je možné mnoho informací získat při rozhovorech s dětmi.

**Věk** je dalším faktorem, který může klima a pozice žáků ovlivňovat zejména proto, že ovlivňuje jejich vnímání okolního světa, spolužáků a dospělých. V různých věkových obdobích má také skupina vrstevníků odlišnou váhu v životě a socializaci jedince. Věkově ovlivněna je také závislost dětí na učiteli. Zatímco mezi 7. a 8. rokem je závislost na učiteli velmi silná a závislé na něm je i hodnocení spolužáků dětmi, časem dochází u dětí k postupu k autonomii a vztah k učiteli se mění.

Významnou komponentou interakce a utváření vztahů učitele k jednotlivým dětem ve třídě je podle Hrabala (2002, s. 88) **hodnocení**. Hodnocení totiž ovlivňuje hierarchii hodnot a klima třídy. Klasifikace vyvolává mezi dětmi soutěživou atmosféru, jelikož je založena na srovnávání žáků. Je velmi důležité, aby učitel každé vyslovené hodnocení předem zvážil. Musí totiž vždy počítat s následky svého hodnocení a jeho vlivem na pozici jednotlivých žáků ve třídě (Hrabal, 2002). V. Spilková (1996) proto navrhuje jako velmi prospěšnou a motivační hodnotící činnost žáků. Pokud žáci hodnotí sebe sama, nebo se hodnotí navzájem, je to pro ně většinou přijatelnější, než hodnocení od učitele a zároveň to v nich rozvíjí sebekontrolu a odpovědnost. Jako další vhodné řešení navrhuje Spilková hodnocení podle

individuální vztahové normy, která dává perspektivu úspěchu všem žákům, oslabuje vnější motivace učení a klade důraz na vnitřní motivaci.

Důležitý je také **zasedací pořádek**, který ovlivňuje komunikaci mezi dětmi, a jak upozorňují Hrabal a Helus (1984, s. 113), vzdálenost jednotlivců a jejich umístění ve fyzickém prostoru třídy souvisí se sociální blízkostí či distancí ve vzájemných vztazích mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky. Fyzická blízkost totiž nejen vyjadřuje, ale také zpravidla vyvolává sympatie. Vhodným řešením zasedacího pořádku, které se mi v praxi osvědčilo, a které doporučuje také Hrabal (2002), je půlkruhové uspořádání lavic. Toto uspořádání totiž umožňuje všem žákům percipovat spolužáky a učitel při tom neztrácí možnost zasahovat podle potřeby do probíhající komunikace.

V předchozí kapitole jsem se zaměřila na klima školní třídy. Definovala jsem ho z pohledu více autorů a zabývala jsem se faktory, které klima třídy ovlivňují. Pro to, abychom mohli zjistit, jaké je klima v konkrétní třídě, případně jaké jsou vztahy mezi dětmi navzájem, potřebujeme znát metody zkoumání klimatu. S těmi nás seznámí další kapitola.

### **3.2 Metody zkoumání klimatu a ovlivňování skupiny**

Vzhledem k zaměření praktické části této práce je důležité uvést alespoň základní techniky zkoumání klimatu. Inspirovala jsem se knihou V. Hrabala (2002) a jeho rozdělením těchto metod. Hrabal všechny výzkumné a diagnostické metody, bez ohledu na cílovou skupinu, dělí do čtyř velkých skupin: pozorování, dotazování, analýza produktů a experiment. Toto rozdělení je ovlivněno činností experimentátora, činností diagnostikovaného, způsobem zpracování dat a komplikovanými jevy, které snižují validitu výsledků. Společné charakteristiky těchto metod jsou zejména požadavky na výstup – na jeho objektivitu a reliabilitu.

První metodou je **pozorování**. Pozorováním je myšleno záměrné a systematické vnímání a registrace objektivních jevů. Tuto metodu lze považovat za základní, jelikož je přirozenou součástí komunikace a je předpokladem interakce a kooperace. Bývá většinou dlouhodobé. Můžeme pozorovat jednotlivce i skupiny, můžeme se při něm účastnit činností skupiny, kterou pozorujeme, a nebo můžeme pozorovat bez účasti. Vhodný je audiovizuální záznam, který nám usnadní diagnostiku. Nevýhodami pozorování je, že při komplexnosti lidského chování můžeme snadno

přehlednout nějaký podstatný aspekt, a také obtížná interpretace chování pozorovaného objektu. Ne vždy se nám podaří pochopit a správně interpretovat projevy chování, interpretace chování může být ukvapená a nebo ovlivněná předpojatostí učitele. I přes tato úskalí je pozorování nejbohatším zdrojem informací učitele o sociálně psychologických charakteristikách školy, žáků i třídy. Pozorování kolektivu ve třídě a jednotlivých žáků je jednou z metod, kterou jsem použila v praktické části práce.

Získávání diagnostických či pro výzkum významných informací, prostřednictvím řeči, verbální komunikace je druhou metodou zkoumání klimatu, kterou uvádí Hrabal (2002). Tato metoda se nazývá **dotazování**. Dotazování může mít formu ústní nebo písemnou, která je prováděna formou dotazníků. Od pozorování se liší větší aktivitou výzkumníka, a také tím, že informace o chování a prožívání nejsou získávány přímo, ale od druhé osoby. Validita informací, získaných dotazováním, je také snížena mnoha percepčními a interpretačními omyly, přesto je ale dotazování nepostradatelnou diagnostickou metodou, jelikož díky němu můžeme získat informace z oblasti osobního prožívání, o dispozicích, interpretačním a komunikačním stylu dotazovaného. Další výhodou, zejména dotazníků, je jejich časová nenáročnost a využitelnost u velkého počtu jedinců. Dotazník jako výzkumná a diagnostická metoda je zároveň vhodnou metodou v oblasti sociálních charakteristik osobnosti, dispozic a procesů, které podmiňují a regulují interakci a komunikaci, interindividuální a skupinové vztahy a spoluurčují postavení jedince ve skupině.

Metoda **analýzy produktů a výsledků činností** je zaměřena na písemné dokumenty a jiné komunikační produkty, například kresebné, produkty materiální činnosti výrobní i umělecké. Vychází z předpokladu vzájemného ovlivňování produktu a činnosti, která k němu vedla, spolu s psychickými procesy a dispozicemi, které činnost řídí. S mladšími dětmi se tato metoda dá využít například při rozboru kresby, nejčastěji kresby rodiny a jejích příslušníků. Je však nutné přihlídnout k vlivům momentální složky situace i psychického stavu.

Poslední oblastí, kterou Hrabal (2002) zmiňuje, je **experiment**. Experiment je metodou, při níž na základě záměrně vyvolaných změn poznáváme jevy. Experimentátor navozuje změny zkoumaného jevu tím, že vyvolá a kontroluje podmínku, takzvanou nezávislou proměnnou. Studovaný jev či proces pak

představuje závislou proměnnou. Výzkum může probíhat v uměle navozených podmínkách nebo přirozených situacích.

### **3.2.1 Poznávání třídy jako sociálního útvaru**

Předchozí kapitola nás seznámila s obecnými metodami zkoumání a diagnostiky skupiny. Pro praktickou část této práce je ale klíčová zejména diagnostika třídy a jednotlivých žáků, kterou se bude zabývat následující kapitola.

Pojmem „diagnostika třídy“ rozumíme poznávání zvláštností jednotlivé třídy, jejího současného stavu a vývoje, poznávání žáků jako členů třídy a také autodiagnostiku učitele jako formálního vedoucího třídy. Při diagnostice třídy užíváme pedagogické diagnostiky, pod kterou si představíme zejména zjišťování předpokladů a výsledků výuky prostřednictvím zkoušení a hodnocení, dále také tzv. „přirozenou diagnostiku“ v průběhu interakce. Sociálně-psychologickou diagnostikou třídy zkoumáme třídu jako sociální útvar, její struktury (pozice, role, hodnoty), specifika interakce a komunikace ve třídě, třídní dynamiku a vývoj.

Pokud chceme, aby analýza stavu a vývoje třídy a žáků byla co nejpřesnější a kompletní, je potřeba, abychom znali mimoškolní sociální prostředí žáků (zejména rodinné), ale i žákovy biopsychické, geneticky dané dispozice, a to z důvodu, že celkový sociální vývoj osobnosti žáka se obvykle zřetelně promítá do jeho chování ve třídě.

Principem poznávání žáka a třídy je v podstatě diagnostika změn, která se provádí opakovaným získáváním údajů o třídě a žákovi týmiž nebo příbuznými metodami a zjišťováním shod nebo rozdílů mezi výsledky.

Při diagnostikování třídy se používají všechny základní metody sociální psychologie, tedy: pozorování, rozhovor, dotazníky i experiment. Všechny tyto metody jsou podrobněji popsány v předchozí kapitole. Já jsem, kromě pozorování, použila v praktické části také projektivní techniku „Strom“, získanými výsledky se ale budu podrobněji zabývat právě v praktické části.

Významným diagnostickým ukazatelem o stavu skupiny je struktura pozic a rolí žáků. Důvodem je to, že na pozicích, jaké se ve třídě vytvoří a na tom, jací žáci je zaujmou, závisí do značné míry struktura a dynamika třídy. (Hrabal, 2002) Na tom, do jaké pozice a role se jedinec dostane, se podílí nejen spolužáci a třída jako celek, ale také jeho charakteristiky a dispozice. Jelikož tito činitelé se liší podle výraznosti osobních rysů, podle typu skupiny a situace, je třeba zařazení žáka do určité role

posuzovat od případu k případu. Hrabal uvádí tři aspekty pozice žáka ve třídě a těmi jsou: Pozice podle kompetence, pozice podle vlivu a pozice podle obliby. Při diagnostice žáka a třídy je důležité zjistit žákovu pozici a rozebrat příčiny, proč žák tuto pozici zaujímá.

V poslední kapitole teoretické části nazvané „Klima školní třídy“, jsem se zabývala tím, co si pod pojmem klima představit a jaké faktory ho mohou ovlivňovat. K tomu, abychom mohli klima třídy zjišťovat a zkoumat, potřebujeme znát diagnostické metody, které nám to umožňují a jejichž charakteristiku v předchozí kapitole také nalezneme.

V závěru teoretické části, který bude následovat, shrnu její podstatné části a zhodnotím, zda se mi podařilo dosáhnout cílů, které jsem si pro tuto část práce stanovila.

## **Závěr teoretické části:**

V teoretické části jsem se snažila naplnit cíle, které jsem si pro tuto část práce stanovila. Mou snahou bylo teoreticky zmapovat a vystihnout základní termíny, které souvisí s tématem této práce, tedy „Utváření klimatu v první třídě základní školy“.

V úvodu jsem se zaměřila na dítě v předškolním a mladším školním věku a jeho socializaci prostřednictvím nabývání sociálních rolí a získávání kamarádství. Úroveň socializace dětí se postupně vyvíjí, zejména pak v sociálních skupinách nejprve v mateřské škole, později ve školní třídě, kde se dostávají do skupiny svých vrstevníků. Zde se také projevuje vliv učitele, který je v těchto skupinách na pozici formálního vůdce. Učitel společně s dětmi utváří cíle, normy a hodnoty, které mají významný vliv na fungování skupiny. Svými metodami, dovednostmi a vyučovacím stylem ovlivňuje učitel to, jaké klima se ve třídě utvoří a napomáhá utváření sociálních pozic jednotlivých žáků. Pro učitele je zároveň důležité, aby o klimatu ve své třídě a žácích měl dostatek informací, jelikož mu to dává možnost, aby na jeho utváření mohl dále pracovat. K tomu mu pomáhají diagnostické metody, díky nimž může průběžně mapovat situaci ve své třídě. Pomocí různých sociálních her a technik má pak možnost zkvalitňovat klima ve třídě a motivovat žáky ke společné práci na utváření vzájemných vztahů.

Teoretická část práce mi poskytla dostatek podkladů pro zpracování části praktické. Informace, které jsem v této části uvedla, jsou základními pro pochopení problematiky třídního kolektivu v první třídě základní školy, klimatu školní třídy, jeho diagnostiky a faktorů, které třídní klima ovlivňují.

# Praktická část

V praktické části práce se již přímo zaměřím na třídu, do které jsem nastoupila jako začínající učitelka. Jedná se o první třídu Fakultní základní školy PedF UK, Mezi Školami 2223, v Praze 13, Nových Butovicích.

Jak jsem již zmínila výše, jedná se o mou první třídu, do které nastupuji jako třídní učitelka. Než jsem nastoupila do této třídy, měla jsem již s výukou nějaké zkušenosti, ale jednalo se převážně o zkušenosti z pedagogických praxí během mého studia nebo výuky ve volnočasových kroužcích.

Jedním z mých hlavních cílů, které jsem si stanovila před začátkem školního roku, bylo vybudování přátelského a motivujícího kolektivu, který se bude vyznačovat porozuměním a ochotou pomoci druhému. Zároveň jsem chtěla, aby každý z žáků našel ve třídě své místo, které mu napomůže také v poznávání sebe sama.

Z vlastních zkušeností vím, jak může kolektiv ovlivnit žáka při jeho studiu a v jeho vztahu ke škole. Mou snahou bylo předejít tomu, aby děti do školy chodily nerady, nebo dokonce se strachem.

Tím, že jsem se v teoretické části zaměřila na budování kolektivu ve třídě a faktory, které ovlivňují pozici žáka ve třídě, jsem získala dostatečné podklady pro mou další práci s dětmi v rámci praktické části práce.

V přípravném týdnu jsem se snažila připravit třídu pro děti tak, aby na ně prostředí třídy působilo klidně, přátelsky, cítily se v ní dobře, bezpečně a také aby je prostředí třídy motivovalo. Třídu jsem vyzdobila pohádkovými obrazy, obrazy zvířat a dětí. Přesto jsem tuto výzdobu považovala spíše za dočasnou, jelikož mým záměrem bylo, aby si děti třídu vyzdobily svými obrázky a výrobky tak, aby cítily svůj podíl na utváření atmosféry třídy.

V teoretické části jsem zmínila, že jedním z faktorů, které ovlivňují atmosféru ve třídě, je také umístění lavic ve třídě. Vzhledem k předchozím zkušenostem jsem se rozhodla pro rozmístění lavic do otevřeného čtverce s kobercem uprostřed mezi nimi. Toto rozmístění umožňuje mně, jako učitelce, naprostý přehled o všech dětech a snadný přístup ke všem jednotlivě z důvodu individuální práce s dětmi. Zároveň toto rozmístění lavic předchází přílišnému kontaktu dětí během výuky, které by

narušovalo hodiny. Vzhledem k tomu, že v první třídě se děti učí všem školním návykům a pravidlům, ale hlavně také základním znalostem a schopnostem psaní, čtení a počítání, je důležité, aby děti nebyly rozptylovány. Přesto ale toto rozmístění lavic umožňuje dětem si kdykoliv sesednout do skupin, v případě skupinové práce během vyučování. Koberec uprostřed přímo vybízí ke skupinovým hrám a osobnímu kontaktu, jak během vyučování, tak během přestávek, což podporuje budování pozitivních vztahů mezi dětmi.

#### **4 Charakteristika třídy na počátku školní docházky**

Každé z dětí přichází do školy s nějakým očekáváním, obavami, nadšením nebo strachem a úlohou učitele, z mého pohledu, je, co nejvíce dětem vstup do školy usnadnit a pomoci jim překonat toto, pro ně nesnadné, ale velice důležité období.

Vzhledem k tomu, že většina dětí v mé třídě bydlí v těsné blízkosti školy, mnoho z nich již znalo některé ze svých spolužáků z mateřské školy, nebo z okolí svého bydliště. Tento fakt mnohým z nich ulehčil vstup do školy. Ale i přesto byl příchod do první třídy pro všechny děti velkou změnou, se kterou se někteří snáze, někteří obtížněji vyrovnávaly.

Ve třídě je celkem 23 dětí, 8 z nich jsou cizinci, mezi nimiž jsou děti z Ruska, Ukrajiny, Moldávie, Vietnamu a Turecka. Dvě z těchto dětí česky částečně rozumí, ale téměř nemluví, jeden češtině nerozumí vůbec, ani česky nemluví. Tato skutečnost vyžaduje vyšší nároky na mě, jako na učitelku, jelikož, jak píše Helus v souvislosti s dětmi, které mají chudý slovník nebo krátké a deformované stavby věty apod. (Helus, 2007b in Spilková, 2008, s. 69), ukazuje se, že nekvalitní osvojení jazyka výrazně limituje možnosti žáka (případně navzdory jeho vysoké inteligenci) rozumět učiteli, sledovat výuku a adekvátně verbálně reagovat.

Ale tato skutečnost mně zároveň nabízí možnost sledovat, jak tato jazyková bariéra bude působit při utváření vztahů mezi dětmi a kolektivu ve třídě.

První školní den si děti mohly samy vybrat, s kým chtějí sedět v lavici. Pohromadě si většinou sedly děti, které se znaly z mateřské školy. Ještě během prvního týdne měly děti možnost přesadit se dle jejich uvážení, a tak proběhlo několik změn podle toho, jak si byly děti navzájem sympatické. Vzhledem k jejich



neukázněnosti, zrakovým nebo sluchovým indispozicím a žádostem rodičů jsem ale byla nucena většinu dětí v průběhu dalších týdnů přesadit. Přibližně koncem září se zasedací pořádek ustálil a také děti se poměrně zklidnily.

O přestávkách se děti většinou sdružovaly do skupinek – často se rozdělovaly na chlapce a dívky. Po několika sociálních hrách a společných činnostech, kdy se děti lépe poznaly, jsem pozorovala, že si děti začínají hrát společně a pouze několik z nich se od kolektivu odděluje. K těmto dětem jsem obrátila svou pozornost ve spojitosti s pozorováním vztahů mezi dětmi a budováním pozic jednotlivých dětí ve třídě, což je klíčovým bodem praktické části této práce.

Předchozí kapitola představila třídu jako celek a atmosféru třídy na úplném počátku školní docházky. V následující kapitole budou představeny jednotlivé děti, které z různých důvodů nebyly kolektivem zcela přijaty a na které jsem proto zaměřila svou pozornost.

#### **4.1 Charakteristiky vybraných žáků**

Během pozorování dětí ve třídě jsem se záměrně zaměřila na několik z nich, které měly problém se zapojováním do třídního kolektivu. Některé z těchto dětí nebyly kolektivem přijímány kvůli jejich chování, které pro kolektiv nebylo z nějakého důvodu přijatelné, některé se naopak kolektivu stranily samy. Snažila jsem se pochopit příčiny jejich chování analyzováním určitých situací, při kterých jsem měla možnost jejich reakce sledovat, svou pozornost jsem ale zaměřila také na jejich rodinnou situaci.

Z materiálů, které rodiče vyplňovali u zápisu, jsem se o rodinné situaci dětí dozvěděla jen málo informací, ale při rozhovorech s dětmi během přestávek a kontaktu s rodiči během našich setkání, jsem získala mnoho informací, které mi do značné míry pomohly pochopit chování těchto dětí. Přesvědčila jsem se o tom, že velmi často původ problémů se zapojováním dětí do kolektivu vzniká právě v rodině.

**Julian L.** je z Moldávie. Do svých 6 let vyrůstal s babičkou v Moldávii, zatímco jeho rodiče žili v České republice. Podle slov jeho matky se babička věnovala pouze jemu a on měl veškerou její pozornost. Vzhledem k tomu, že nechodil do mateřské školy, nebyl zvyklý na kolektiv vrstevníků. Když v šesti letech přišel do České

republiky, rodiče se mu snažili vynahradit čas, který strávil bez nich. Julian byl středem veškerého jejich zájmu a nikdo ho v ničem neomezoval. Na tento stav si velmi rychle zvykl a veškerou pozornost vyžadoval od každého, s kým přišel do styku. Julian tedy za situace, kdy přišel do nové země, bez jakýchkoliv znalostí jazyka a bez předchozího kontaktu s vrstevníky, nastoupil rovnou do české školy. S touto situací by se velmi obtížně vyrovnával i dospělý člověk, pro šestileté dítě to ale bezpochyby musel být ohromný psychický tlak.

Julianův otec česky nemluví a jeho matka jen velmi málo. On sám česky nemluví téměř vůbec (jako jediný ve třídě, ostatní se alespoň částečně domluví), což mu značně komplikuje situaci při začleňování do kolektivu.

První školní den působil velmi plaše. Jako jediný z dětí nechtěl jít do třídy a od své matky se téměř nevzdálil. Předpokládala jsem, že bude patřit spíše mezi tišší a úzkostlivé děti. Ale již druhý den, kdy byl ve třídě bez matky, jsem se přesvědčila o opak.

Julian nevydržel sedět na místě, neustále pošťuchoval spolusedícího chlapce a velkou část hodiny hlasitě křičel nebo houkal. Jeho chování jsem připisovala velké změně, kterou pro něj vstup do školy musel být. Každým dnem se ale situace zhoršovala. Julian se nezapojoval do žádných aktivit, které jsme s dětmi v hodinách dělali. Většinu času během vyučovacích hodin hlasitě křičel, což velmi brzy začalo obtěžovat i ostatní děti. Julian jim navíc ničil obrázky, bral věci z lavic i tašek a dokonce na ně byl hrubý. Děti ho velmi brzy zcela vyloučily z kolektivu a ve třídě mu zůstal pouze jediný kamarád - turecký chlapec Burak.

Brzy bylo zřejmé, že toto chování není způsobeno pouze jazykovou bariérou a dalšími, výše uvedenými, faktory, ale také tím, že Julian ještě není zralý pro školní docházku.

Vzhledem k mým nedostatečným zkušenostem jsem do třídy přizvala speciálního pedagoga, který mou teorii potvrdil. Společně jsme ale také došli k názoru, že výše popsané Julianovo chování je zároveň jakousi jeho prosbou o pomoc a snahou upozornit na sebe.

**Étienne A.**, chlapec ruské národnosti, který do třídy nastoupil o týden později, než ostatní děti. Od prvního září navštěvoval ruskou školu, kde ale nebyl spokojený. Paní učitelka z ruské školy ho charakterizovala jako velmi pomalého, nezapojujícího se do výuky.

Již od prvního dne bylo zřejmé, že Étienne je velmi chytrý. I přes jeho jazykovou bariéru

(Étienne mluví česky pouze omezeně, ale celkem dobře rozumí) plnil všechny zadané úkoly, ale bylo nutné vysvětlovat mu je individuálně. Úkoly, které jsem zadávala celé třídě najednou, nevypracoval a čekal na vysvětlení pouze pro něj. Do kolektivu se zapojoval pozvolna. Velmi brzy jsem si všimla jeho extrémních požadavků na spravedlnost a přesný třídní řád. Veškeré rušivé elementy při výuce velmi špatně snášel a sám je také okamžitě řešil. Julian byl pro něj z tohoto důvodu naprosto nepřijatelný. Druhý den, kdy ho Julian během přestávky obtěžoval tak, jak to dělal i dalším dětem, reagoval Étienne velmi prudce a Juliana uhodil. Během vyučování, kdy Julian rušil hodinu svými výkřiky, vstal Étienne od stolu, došel k němu, vytáhl ho z lavice a vysvětloval mu, že pokud se nechce učit a nechce poslouchat, nemá do školy chodit, protože ostatní se chtějí učit a on je všechny vyrušuje. Julian se od té doby Étiennovi spíše vyhýbal. Během přestávek chodil Étienne po chodbě nebo po třídě a kontroloval, zda někdo ze třídy nedělá něco, co se ve škole dělat nesmí – zda někdo neběhá po chodbě, neobtěžuje ostatní děti, nebo třeba nesvačí, když zrovna není svačínová přestávka. Všechny děti, které dělaly cokoli zakázaného, přivedl ke mně. Z tohoto důvodu ho ostatní děti přestaly přijímat a spíše se mu vyhýbaly. Étienne je ale samotářský typ a společnost ostatních dětí příliš nevyhledává, takže mu jejich nezájem nevadil. Lépe se cítí ve společnosti dospělých. Ve třídě má jednoho velkého přítele, dalšího ruského chlapce Egora, jejichž rodiny se znají již dlouhou dobu a chlapci se tudíž vídají často i mimo školu.

**Egor** má z dětí ve třídě, mluvících cizím jazykem, nejlepší úroveň českého jazyka. Česky rozumí a také mluví, i když ne plynule, a často do vět přidává i ruštinu. Je to spíše tichý chlapec a od počátku školní docházky se příliš neprojevuje. Při hodinách plní všechny zadané úkoly velmi dobře a téměř bez mé pomoci. Těžce ale nese jakýkoliv neúspěch. Pokud za práci nezíská vždy nejlepší hodnocení, vnímá to jako svou prohru. Tento pocit je v něm ale budován jeho matkou, která ho za jakýkoliv neúspěch trestá. O přestávkách se Egor ostatních dětí spíše straní. V hodinách se ale zapojuje do všech kolektivních her a činností, ve kterých se také projevuje jeho potřeba být za jakoukoliv cenu nejlepší, za což bývá některými dětmi kritizován.

Výraznou osobností třídy je **Khrystyna**. Ruská dívka, která ale většinu svého života strávila v České republice a česky mluví absolutně bez problémů. Khrystyna je velice průbojná a dominantní osobnost. Je chytrá a učení ji baví. Snaží se být ve všem lepší než ostatní a za každou cenu se prosadit, což jí občas přináší negativní reakce od spolužáků, kteří jsou jen velmi neradi zastiňováni.

Khrystyna není ostatními dívkami příliš vyhledávána, což si ale nepřipouští a během přestávek i při společné práci v hodinách si vždy vybere skupinu dětí, mezi které se zapojí a které ji nakonec mezi sebou akceptují. Často také vyhledává společnost chlapců, kteří ji přijímají lépe než dívky.

Spíše nevýrazně a zakřiknutě působí **Kateřina**. Od počátku nevyhledávala dětskou společnost, naopak se jí spíše stranila. První den si sedla do poslední lavice, kde již sedět zůstala. Dívka, se kterou Katka sedí, si jí spíše nevšímá a nekomunikuje s ní. Katka je velmi tichá, při mluvení šeptá, při jakékoliv výtce se stáhne do sebe. Katka se zpočátku vůbec nezapojovala do žádných skupinových her. Vždy, když jsme s dětmi byli na koberci a hráli některou z níže uvedených kolektivních her, Katka mě přišla požádat, aby se do hry nemusela zapojovat a raději seděla v lavici. Nikdy jsem ji nenutila, aby se do her zapojovala, ale přibližně po jednom měsíci jsem ji požádala, aby si k ostatním alespoň sedla a koukala se na nás. Dalších přibližně 14 dní trvalo, než se Katka začala do her zapojovat. Zpočátku se občas pouze vyjádřila k tomu, co jsme dělali, postupně už ale nevydržela pouze sedět a k ostatním se přidala. Po rozhovoru s Katčinou matkou jsem se dozvěděla, že její rodiče se rozvedli a Katka nesla rozvod velmi těžce. Doma prý zakřiknutě nepůsobí, ale dětský kolektiv nikde nevyhledává. Katka se také velmi těžce smiřuje s matčíným novým přítelem. Myslím, že tato situace v Katčině rodině může být jednou z příčin jejího chování.

## 5 Diagnostika školní třídy pomocí projektivní techniky

Charakteristiky jednotlivých dětí v předcházející kapitole odráží můj pohled na ně. Snažila jsem se vycházet z intenzivního pozorování chování těchto dětí mezi ostatními dětmi, jejich reakcí v konkrétních situacích, ale také přímých rozhovorů s těmito dětmi. Velmi zajímavé pro mě bylo srovnání toho, jak děti v kolektivu vnímám já, jak je vnímají ostatní a jak svou pozici v kolektivu vidí ony samy. Pro tyto účely – tedy zmapování pozic vybraných žáků v třídní kolektivu z pohledu jejich

spolužáků a z pohledu jich samotných jsem použila projektivní techniku „Strom“. Tuto techniku jsem si vybrala z důvodu její atraktivnosti pro děti a zároveň možnosti objektivního zmapování kolektivu.

Pro zvýšení zájmu dětí jsem jim umožnila nejprve postavy v kresbě stromu vybarvit a poté jsem jim dala čas na to, aby si všechny postavy prohlédly a přemýšlely o tom, kdo by mohl být na které pozici. Jelikož děti ještě neuměly jednotlivá jména samy napsat, v průběhu přibližně jednoho týdne jsem si k sobě jednotlivé děti volala a společně jsme doplňovali jména k postavám. V průběhu našeho rozhovoru jsem je přirozeně navedla k tomu, aby do kresby stromu umístily jména dětí, ke kterým byl výzkum směřován. U některých dětí bylo zřejmé, že jména k postavám umisťují jen na základě toho, aby obrázek působil co nejvtipněji, u většiny dětí jsem ale pozorovala, že se nad jednotlivými pozicemi postav skutečně zamýšlejí a srovnávají je s chováním jednotlivých dětí ze třídy.

Šetření jsem s dětmi realizovala již v průběhu druhého týdne školy, aby postupný vývoj klimatu a pozic jednotlivých žáků ve třídě byl lépe pozorovatelný.

Vyhodnocení úvodní sociometrie školní třídy uvádím v další kapitole v podobě matice.

## 5.1 Vyhodnocení úvodní sociometrie školní třídy

**Matice č.1 – Jak vidí jednotlivé děti jejich spolužáci na počátku výzkumu**

	<b>Juli an</b>	<b>Eg or</b>	<b>Étien ne</b>	<b>Khrysty na</b>	<b>Kateři na</b>
<b>1.</b>	<b>I I I I</b>	<b>I</b>	<b>III</b>		<b>II</b>
<b>2.</b>					
<b>3.</b>				<b>I</b>	<b>I</b>
<b>4.</b>	<b>III III I</b>	<b>I</b>			

5.			I		
6.	I	I			I
7.		I			
8.			I		I I I I I
9.	I		II	I	II
10.	I			II	
11.				II	
12.	I	I		I	III
13.		II II I	III	IIIIII	
14.		II	I	III	I
15.					III
16.					I
17.		II II II		III	I
18.	III I		III		
19.				I	
20.	III		IIII II	I	II
21.		II II	II	I	

Podle matice číslo 1 vyjádřily děti své vnímání pozice jednotlivých žáků ve třídě následovně:

Juliana děti umístily nejčastěji na pozici číslo 4, které odpovídá vymezení: touží získat lepší postavení, ale potřebuje pomoc. Na tuto pozici ho umístilo celkem 7 dětí.

Jelikož jsem předpokládala spíše žákovské negativní hodnocení Juliana, bylo pro mě velmi zajímavé zjištění, že děti vnímají Julianovu snahu o to být úspěšným a ostatními přijímaným a také to, že potřebuje jejich pomoc. Mezi dalšími čteněji uváděnými pozicemi byly pozice: 1, 18 a 20. které poukazují na to, že je dětmi vnímán spíše jako lhostejný k ostatním, spokojený sám se sebou.

Egor získal nejvíce bodů v pozici číslo 17, kterou vymezuje definice: úspěšný, spokojený, vyšší pozice ve třídě. Jen těsně následovaly pozice 13 a 21, které s pozicí 17 přímo souvisí a ukazují na to, že Egor je ostatními vnímán jako sebevědomý a jistý svou pozicí ve skupině.

Étiennova pozice ve třídě byla ostatními dětmi klasifikována jako pozice číslo 20: introvertní dítě, spokojené samo se sebou. Z dalších, čteněji volených pozic to byly pozice 1, 13 a 18, kterými jsou klasifikovány rysy jako lhostejnost, pasivita, ale také sebevědomí a spokojenost se sebou.

V případě Khrystyny jsem se utvrdila v tom, že děti ji převážně vnímají tak, jako já. Nejvíce bodů získala v pozici 13, která značí spokojenost, jistotu svého postavení a sebevědomí. Také další nejčtenější pozice (14 a 17) ukazují na to, že Khrystyna je vnímána jako úspěšná a spokojená.

Také v případě Kateřiny se mé vnímání její pozice příliš nelišilo od toho, jak ji vnímají ostatní děti. Nejčastěji byla označena v pozici 8, která značí bojácnost, ale hned následující dvě pozice (12 a 15) ukazují na to, že ji děti mají rády a vidí v ní také veselou a obětavou kamarádku.

## **Matice č. 2 – V jaké pozici se vidí samy děti na počátku výzkumu**

	<b>Julian</b>	<b>Egor</b>	<b>Étienn e</b>	<b>Khrysty na</b>	<b>Kateři na</b>
<b>1.</b>					
<b>2.</b>					
<b>3.</b>					
<b>4.</b>					
<b>5.</b>					<b>I</b>
<b>6.</b>	<b>I</b>				

7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.				I	
18.					
19.			I		
20.		I			
21.					

Pozice, ve kterých viděly děti samy sebe, se ve všech případech lišily od těch, ve kterých je viděly ostatní děti.

Julian se umístil na pozici číslo 6, která označuje někoho, kdo si rád hraje a nepotřebuje kamarády.

Egor se našel v pozici číslo 19, označující zoufalou snahu pomoci druhým.

Také Étienne se označil v pozici číslo 19, což v jeho případě přesně vystihuje jeho sklony k usměrňování ostatních dětí a snahu o spravedlnost za jakoukoliv cenu.

Khrystyna svou postavu umístila na pozici číslo 17, která se ve výkladu téměř neliší od pozice číslo 13, na kterou ji umístily ostatní děti.

Kateřina se nad pozicí číslo 8, kterou jí určily ostatní, nezamýšlela a téměř bez váhání umístila svou postavu do pozice číslo 5, která signalizuje, že si vystačí sama.

V této kapitole jsem představila výsledky zkoumání pozic jednotlivých žáků ve třídě. Jeho vyhodnocením jsem získala představu o tom, jak jsou určití žáci vnímáni ostatními (v jaké pozici) a jak vnímají samy sebe.



Následující kapitola představuje jednotlivé metody (sociální hry), které jsem ve třídě použila za účelem utváření pozitivního klimatu a zapojení všech dětí do kolektivu.

## **6 Ukázky kolektivních činností a her, použitých k utváření kolektivu ve třídě**

Třídní kolektiv, ve kterém se děti musí naučit žít, prožívají v něm mnoho příjemných, ale i nepříjemných situací, je připravuje na to, že během života projdou ještě mnoha dalšími kolektivy, kde budou zažívat obdobné situace. Třídní kolektiv ukazuje dětem to, že v reálném životě by každý měl být připraven ke spolupráci, být ohleduplný a empatický k ostatním, ale zároveň se musí naučit prosadit se, být asertivní, někdy dokonce tvrdý, aby obstál ve společnosti. (Hermochová, 2005)

Sociální dovednosti, nutné pro úspěšnou nebo uspokojující účast jedince ve skupině, získávají všichni v průběhu dětství a dospívání v procesu sociálního učení. Posilováním pozitivního chování – odměnami a negativního chování - tresty, nám určitá společenská skupina dává najevo, jaké chování od nás očekává. Tím se, například v rodině, učíme společenským normám a sociálním dovednostem. (Hermochová, 2005)

Jak jsem se zmínila i v teoretické části práce, rodina někdy neplní svou funkci dostatečně. Stává se, že děti z nefunkčních rodin mají problémy také se zapojováním do kolektivu. V tomto případě musí později funkci rodiny do určité míry suplovat škola a učitel. Obzvláště pro tyto děti je potom důležité, aby pedagog věnoval zvýšenou pozornost utváření kolektivu ve třídě a zapojování dětí do kolektivu.

### **6.1 Seznamovací hry, činnosti**

Vzhledem k tomu, že ve třídě vznikl zcela nový kolektiv a mnoho dětí se vzájemně neznalo a také já jsem se o dětech chtěla dozvědět co nejvíce informací, které by mi mohly pomoci při bližším pozorování dětí a vztahů mezi nimi, zvolila jsem metodu „ranních kruhů“.

V mé třídě tato metoda probíhala tak, že jsem každé ráno, při první hodině, přizvala děti na koberec, který byl centrem naší třídy, a věnovala jsem 10 minut tomu, abychom se všichni vzájemně lépe poznali.

Zpočátku jsem se zaměřila na to, aby si děti zapamatovaly jména svých spolužáků, jelikož už samotné oslovování spolužáků jejich jmény v nich pomáhá budovat pocit, že o ně má někdo zájem, že si je někdo pamatuje.

## **„Jmenuji se...“**

**Cíl:** Tato hra je osvědčenou metodou k rychlému zapamatování jmen ostatních členů kolektivu. Pro děti je většinou velice zábavná a zapamatování jmen touto formou je také velmi přirozené.

Děti sedí v kruhu a vedoucí, v tomto případě učitel řekne své jméno. Ten, kdo následuje v kruhu za ním, musí zopakovat jméno vedoucího a přidá jméno svoje. Takto se postupuje po celém kruhu s tím, že každý, než řekne své jméno, musí nejprve zopakovat jména všech, kteří sedí v kruhu před ním. To znamená, že ten, kdo sedí v kruhu poslední, musí nejprve zopakovat jména všech členů skupiny, než řekne své jméno. Děti, sedící na začátku kruhu, chtějí většinou ukázat, že i ony si již pamatují všechna jména a tak jim dáme příležitost, aby to ukázaly.

**Reakce dětí:** Tuto hru jsem zařadila již druhý školní den, a proto byly děti zpočátku ostýchavé. Brzy se ale rozkoukaly a během hry vnikla humorná a přátelská atmosféra. Katka se do hry nezapojila a pozorovala ostatní z lavice. Julian se zapojil do kruhu ostatních dětí, ale nepochopil pravidla hry a proto pouze pozoroval.

**Hodnocení:** Již o přestávce po této hodině, kdy jsem zařadila hru „Jmenuji se“, bylo vidět, že z některých dětí opadla, alespoň částečně, nervozita a ostych, které mnoho dětí pociťovalo vůči ostatním, neznámým dětem ve třídě.

Další dny jsem do ranního kruhu zařazovala převážně aktivity, které nám všem pomáhaly poznat blíže členy naší skupiny a dozvědět se o nich něco zajímavého.

## **„Sourozenci“**

**Provedení:** Děti sedí opět v kruhu a každý řekne, kolik má sourozenců, případně, může prozradit, zda jsou to sestry nebo bratři, kolik jim je let a cokoli jiného, co samy chtějí ostatním prozradit. Děti si snaží zapamatovat, kdo má kolik sourozenců. Poté, co poslední v kruhu představí své sourozence, vyzve učitel děti k tomu, aby utvořily skupiny podle toho, kdo má stejný počet sourozenců. Pokud jsou tyto skupiny utvořeny, pokusí se děti s učitelovou pomocí a instrukcemi vytvořit podskupiny, ve kterých budou všichni, kteří mají sourozence stejného pohlaví, případně staršího nebo mladšího. Rozdělování dětí na podskupiny již závisí na fantazii učitele a na schopnostech dětí.

**Cíl:** Děti se dozvědí mnoho zajímavých informací ze života ostatních dětí ze třídy, což prohlubuje vzájemné vztahy. Ve skupinkách, které posléze vytvoří, mohou

získat pocit sounáležitosti a toho, že mají s ostatními dětmi něco společného. Tato aktivita přímo vybízí děti k další konverzaci.

**Reakce dětí:** Většina dětí touží po tom, aby mohly vyprávět o své rodině a o svých zážitcích, proto nebylo vůbec složité rozvinout konverzaci na téma – moji sourozenci. Mnoho dětí vyprávělo také některé zážitky, které mají se svými sourozenci a ve třídě vznikla velmi příjemná atmosféra. Étienne se svěřil, že žije v České republice pouze s matkou a jeho sestra žije s otcem v Rusku. Přiznal, že se mu po sestře velmi stýská. Velmi poutavé pro děti bylo povídání dvojčat Terezy a Lukáše, kteří mají ještě dva starší bratry. Vyprávěli o mnoha zábavných situacích, které spolu prožili.

Rozdělování dětí do skupin bylo zábavné a všechny děti se s nadšením zapojily. Ve skupinkách poté vznikla živá konverzace. Ani Julian sourozence nemá a vzhledem k jeho jazykovému handicapu se při konverzaci věnoval spíše tomu, jak rozptylovat ostatní děti a konverzaci narušovat.

**Hodnocení:** Aktivitu, během kterých mohou děti mluvit o sobě, svých zážitcích a svých rodinách, jsem se rozhodla zapojovat do hodin častěji, jelikož se mi osvědčily. Napomohly mi k uvolnění atmosféry ve třídě a také k tomu, aby se všechny děti vzájemně lépe poznaly.

Vzhledem k tomu, že zpočátku, kdy se skupina teprve utváří, se cítí mnoho dětí nejistě, nevědí, jak komunikovat s ostatními dětmi nebo nemají dostatek odvahy se zapojit do skupiny jiných dětí, doporučuje S. Hermochová (Hermochová, 2005) využití tzv. „ledolamek“

(warming up, unfreezing, ice breakers), jejichž cíl je již zároveň obsažen v jejich jméně. Tedy rozehrátí dětí, uvolnění ztráta ostychu. Vzhledem k tomu, že jsem se s jejich využitím již sama setkala a také mně osobně v mnoha situacích, kdy jsem se musela zapojit do nového kolektivu, pomohly, rozhodla jsem se je použít také ve své třídě. Ledolamek jsem využila k uvolnění počátečního napětí ve třídě.

## 6.2 Ledolamky

### „Cibule“

**Provedení:** Účastníci se rozdělí do dvou stejně početných skupin a vytvoří dva soustředné kruhy – vnitřní a vnější tak, že stojí čelem k sobě – ti, co jsou ve vnitřním

kruhu, se dívají ven, vnější kruh se dívá do středu. Vnější kruh se pohybuje po každém cvičení směrem doprava, takže se postupně střídají.

Po každém setkání se dodržuje stejný rituál:

- a) oba účastníci si sdělí svá jména
- b) provedou cvičení, které učitel navrhne
- c) pohovoří o tom, jaký z toho mají pocit
- d) rozloučí se a postoupí o jedno místo dále

Témata na cvičení, která jsem použila:

- děti se vzájemně popisují – jakou mají barvu očí, vlasů, oblečení
- jakou mají dnes náladu a proč
- vzájemně se prohlédnou a pak jeden popisuje druhého poslepu
- napodobují výraz v obličeji, mimiku, gesta
- vypráví si, co prožily minulý den
- vypráví si, na co se nejvíce těší

**Cíl:** Hra má uvolnit atmosféru ve třídě a usnadnit vzájemné poznávání. Zapojí se všechny děti a nikdo se tudíž necítí ostraně.

**Reakce dětí:** Děti byly zpočátku ostýchavé a také organizace byla dosti obtížná. Několik dětí odmítlo být ve dvojici s někým, s kým se příliš nepřátelily. (Často se jednalo o děti, které měly být ve dvojici s Julianem nebo Étienmem.) Spory vznikaly také ze strany dívek, které odmítaly být ve dvojici s chlapci. Nakonec se mi ale podařilo všechny děti uklidnit a dokonce si vyměnily celkem tři partnery. Katka se opět do hry nezapojila a pouze pozorovala děti z lavice. Julian začal hru ve dvojici s Burakem, což ho uklidnilo a zároveň motivovalo při změně partnera. Přesto, že nerozuměl, děti, společně se mnou, se mu snažily radit a vysvětlit, v čem hra spočívá a o čem si povídáme.

**Hodnocení:** Bod c) jsem se rozhodla po prvním kole vynechat, jelikož děti nechtěly vyjadřovat své pocity a ani příliš nechápaly, co po nich vlastně chci. Vše ostatní ale proběhlo bez problémů. Děti se dostaly do dvojice i s dětmi, jejichž kontakt běžně ve třídě nevyhledávají a dozvěděly se tak o nich mnoho zajímavých informací.

**„Místo po mé pravici je volné“**

**Provedení:** Účastníci sedí v kruhu, jedna židle je navíc. Ten, kdo má volnou židli po své pravici, si zvolí, dle svého uvážení, jednoho člena skupiny, aby si sedl vedle něho

a uvede důvod pro svou volbu. např. : „Místo po mé pravici je volné, přeji si, aby si sem sedla Eva, protože...“ (Hermochová, 2005)

**Cíl:** Tuto ledolamku jsem zařadila až v době, kdy už se ve třídě začaly rozvíjet mezi dětmi přátelské i nepřátelské vztahy a začaly se zároveň utvářet různé skupinky. Chtěla jsem si ověřit motivy dětí, které je vedou k výběru zrovna těch dětí, které si za kamarády zvolily.

Zároveň je to také vhodná aktivita, při které se zapojí i děti, které by se v jiném případě nezapojily a mohou svým výběrem a formulováním toho, proč si tuto osobu zvolily, navodit k volené osobě pozitivní vztah. (Hermochová, 2005)

**Rekce dětí:** Zpočátku byl na dětech patrný velký ostych a spíše nevole k tomu hrát tuto hru. Přes to, že jsem hru zahájila a snažila jsem se svým výběrem dětí a uváděním důvodu, pro který jsem si zrovna tyto děti zvolila, navodit veselou a přátelskou atmosféru, hra se příliš nepovedla. Děti nebyly schopny vymyslet a vyjádřit jakýkoliv důvod, proč si někoho vybraly. Jediný důvod, který použil poprvé jeden z chlapců a po něm i všechny ostatní děti byl:

„Protože je to můj nejlepší kamarád/kamarádka.“ Kromě Katky se ale do hry zapojily všechny děti a i když se mi nepodařilo zcela naplnit cíle, které jsem si stanovila, hra byla alespoň příjemným uvolněním.

**Hodnocení:** Tato aktivita nedopadla tak, jak jsem očekávala. Naopak, nenaplnil se ani jeden z cílů, které jsem si stanovila. Z reakcí dětí bylo brzy zřejmé, že na takovýto typ aktivity nejsou ještě připraveny, že tato aktivita je vhodnější pro starší děti, které již nemají problém s vyjadřováním svých pocitů a umí je již lépe formulovat.

### „Slovní řetěz“

**Provedení:** Děti sedí v kruhu. Na pokyn učitele jeden z účastníků začne hru tím, že vysloví první slovo. Další řekne slovo, které ho při zaslechnutí prvního slova napadne, třetí pokračuje na stejném principu. (Hermochová, 2005)

**Cíl:** Uvolnění atmosféry ve třídě navozením zábavy.

**Reakce dětí:** Tuto hru jsem zařadila až na konec vyučování po dni, který byl, z hlediska učení, dosti náročný a děti byly unavené. Do této hry se zapojil i Julian, přesto, že zcela nepochopil její princip. Pokaždé, když na něj přišla řada, řekl první slovo, které ho zrovna napadlo a na které si v češtině vzpomněl. Často také opakoval slova, která slyšel u dětí před sebou. Děti se většinou snažily vymýšlet slova, která by

rozesmála ostatní děti. Ve třídě tak vznikla veselá atmosféra a bylo velmi obtížné poté děti zklidnit.

**Hodnocení:** Cíl této aktivity byl bezezbytku splněn. Atmosféra ve třídě, která byla po náročném dnu napjatá, se brzy uvolnila a děti odcházely ze třídy příjemně naladěny.

### **„Slepá procházka“**

**Provedení:** Účastníci se rozdělí do dvojic pomocí stejných písmen. (Rozdělení dětí do dvojic lze učinit různými způsoby, například podle toho, jaké další činnosti tato aktivita předchází). Rozdělení dětí do dvojic pomocí shodných písmen jsem zvolila proto, že následovala hodina českého jazyka, ve které jsme se učili rozeznávat různá písmena.

Jednomu z dvojice zavážeme oči šátkem a druhý „vede“. Vedenému, který má zavázané oči, umožníme hmatem poznávat stěnu, okna, vypínače, rostliny, šatstvo. V průběhu procházky spolu hráči nehovoří, jen se dotýkají rukama. Při citlivém vedení ztrácí vedený postupně nejistotu. Putování jsem zpestřila různě rozestavěnými lavicemi, židlemi, aktovkami...Po určité době si hráči vyměnily role.

**Cíl:** Tuto aktivitu jsem zařadila před hodinou českého jazyka proto, aby děti získaly pocit pohody a uvolnění a chuť spolupracovat s ostatními dětmi. Po skončení aktivity je vhodné povídat si s dětmi o pocitu důvěry a dalších pocitech, které v průběhu obou rolí měly. Například ve které z rolí se cítily lépe, co se jim na rolích líbilo a co jim naopak nevyhovovalo.

**Reakce dětí:** Rozdělení do dvojic nemohly děti nijak ovlivnit, proto došlo k situaci, že některé z dětí nesouhlasily s partnerem, který jim byl přidělen. Julian byl přiřazen do dvojice s Terezou, dívkou, která sedí v lavici za ním a vzhledem k tomu, že ji neustále při hodině vyrušuje, bere jí věci a strká do stolu, s ním nemá dobré zkušenosti. Tereza nejprve odmítala s Julianem ve dvojici být. Julian má ale Terezu rád a byl spokojený, že je ve dvojici právě s ní. Julian si přál být v pozici toho, kdo bude veden a Tereza nakonec souhlasila, že ho povede. Étienne do dvojice dostal Katku, která, když zjistila, kdo je jejím partnerem, odmítla hru hrát. Situaci se pokusila vyřešit Khrystyna, která navrhla, že s Étiennem ve dvojici bude a Katka může být s jejím partnerem, ale také toho Katka odmítla a hru nehrála.

Při závěrečném povídání o pocitech dětí během hry jsem zjišťovala to, v jaké pozici se nejlépe cítily děti, na které jsem se zaměřila při svém pozorování. Julian se lépe cítil v pozici toho, kdo byl veden. Julian byl při vedení Terezy velmi zbrklý a ona mu

při vedení vůbec nevěřila a necítila se bezpečně. Naopak Étienne byl při vedení svého partnera velmi pozorný a ohleduplný a v této pozici se také cítil lépe než v pozici vedeného. Také Khrystyna se mnohem lépe cítila v pozici toho, kdo vedl, jelikož, podle jejích slov, se jí líbilo, že její partner musel jít tam, kam chtěla ona.

**Hodnocení:** Tuto aktivitu jsem zvolila také proto, že mě zajímalo, v jakých pozicích se budou děti cítit lépe. Když jsme poté s dětmi mluvili o tom, v jaké pozici se cítily dobře, potvrdily se mi moje domněnky o tom, že Khrystyna i Étienne se budou lépe cítit v pozici toho, kdo vede, vzhledem k jejich dominantním povahám. Naopak u Juliana mě překvapilo, že mu byla příjemnější pozice vedeného, jelikož jsem předpokládala opak.

### **6.3 Kontakt mezi členy skupiny, spolupráce**

#### **„Gordický uzel“**

**Provedení:** Děti stojí v kruhu na koberci. Učitel vyzve všechny, aby předpažily svou levou ruku a chytily za ruku někoho jiného z kruhu, ale ne svého souseda. Poté učitel vyzve děti, aby totéž udělaly také se svou pravou rukou. Vznikne velký uzel z rukou. Úkolem dětí je rozmotat uzel bez toho, aby se rozpojily. Pokud se děti dostanou do situace, kdy s uzlem není možné cokoli udělat, povolí učitel uvolnění jednoho spojení. Děti hledají možnosti a různá řešení, domlouvají se, diskutují. (Hermochová, Neuman, 2003)

**Cíl:** Kontakt s ostatními členy skupiny, smysl pro kooperaci, zapojení všech dětí do akce.

**Reakce dětí:** Děti při chytání ostatních za ruce volily převážně své kamarády, když ale nemohly chytnout za ruku svého souseda, neměly problém s tím chytnout někoho jiného. Při rozmotávání uzle se snažily spolupracovat. Komunikace mezi dětmi trochu vázla, měly problém se domluvit na taktice. Nakonec se přesto rozmotávání podařilo a děti z toho měly

dobrý a uspokojující pocit. Společně jsme poté probrali, jak je důležité, aby spolu komunikovali při práci, jelikož jim to mnohokrát může pomoci při řešení různých situací.

**Hodnocení:** Při zamotávání dětí do uzle jsem měla problém s tím, že se nikdo z dětí nechtěl chytit za ruku s Julianem. Bylo to způsobeno tím, že jakmile někdo chytil Juliana za ruku, začal mu s ní kroutit a prudké pohyby, které Julian dělal, byly dětem nepříjemné. Nakonec Burak a Denis souhlasili, že jim Julian může ruku dát. Přestože

jsem se snažila o to, aby děti neviděly, komu podávají ruce, aby přišly do kontaktu i s dětmi, jejichž přítomnost nevyhledávají tak často, nepodařilo se mi zabránit tomu, že si většina z dětí vybrala své kamarády.

#### **6.4 Metody skupinové dynamiky**

Během mého hledání metod a her, které by mi napomohly k utváření kolektivu ve třídě a usnadnily dětem kontakt s ostatními dětmi ve třídě, se mi do ruky dostala kniha Soni Hermochové: „Skupinová dynamika ve školní třídě“ (2005), která mě okamžitě zaujala.

Soňa Hermochová popisuje ve své knize mnoho vyzkoušených interakčních her a metod skupinové dynamiky, jejichž využití směřuje přesně k tomu cíli, který jsem si stanovila já – tedy k „pěstování“ vztahů ve třídě.

Díky této knize jsem se utvrdila v názoru, který jsem měla již před tím, než se mi tato kniha dostala do rukou. Tedy v tom, že ovlivňování skupinových vztahů je významným nástrojem ovlivňování akceschopnosti skupiny jako celku, což může napomoci při budování pozitivního školního klimatu, partnerských vztahů mezi učitelem a žákem a v neposlední řadě také efektivnímu učení. (Hermochová, 2005, s. 7)

Cílem zapojení interakčních her a metod skupinové dynamiky do vyučování je změnit chování jednotlivců ve skupině a navodit ve skupině „pro-skupinové“ cítění. Individuální změny u jedinců by měly nastat ve vnímání a pohledu na sebe sama, citlivosti a uvědomování si emocionálních reakcí a výrazu u sebe a u druhých, zvýšení schopnosti předvídat důsledky svého jednání zohledněním vlastních i cizích pocitů. Hlavním cílem je ale působení na skupinu jako celek – uvolnění atmosféry ve skupině, zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení komunikace, respektování pocitů druhých, vyrovnávání a sbližování skupinových hodnot. (Hermochová, 2005, s. 17)

Kritici těchto metod poukazují na to, že je nesmírně obtížné prokázat, zda využití metod skupinové dynamiky přineslo očekávaný efekt. (Hermochová, 2005) Je jisté, že jde jen velmi obtížně dokázat, zda například ke zlepšení vztahů ve skupině nebo uvolnění atmosféry došlo díky využívání daných postupů, nebo zda to byl jen přirozený vývoj skupiny. Myslím ale, že každý učitel, který tráví s dětmi veškerý čas



během vyučování, pozná návaznost chování dětí ve skupině na metody skupinové dynamiky prováděné ve třídě.

Metod skupinové dynamiky jsem se rozhodla využít i z důvodu toho, že jsem se v knize S. Hermochové dočetla, že tyto metody také urychlují a prohlubují proces vzájemného poznávání a vytváření hlubších porozumění mezi členy skupiny, což je přesně to, o co jsem se, zejména na počátku školního roku, snažila.

### **„Na šéfa“**

**Provedení:** Dvojice dětí odejde za dveře. Učitel určí „šéfa“, jehož pohyby a výraz obličeje budou všichni napodobovat. Hra začne příchodem těch, kdo byl za dveřmi. Jejich úkolem je poznat, kdo je „šéfem“.

**Cíl:** Uvolnění atmosféry ve třídě. Schopnost sledovat a vyjadřovat pohyb a mimiku u ostatních členů skupiny.

**Reakce dětí:** Všechny děti se snažily dostat do pozice „šéfa“ a nebo toho, kdo půjde za dveře. Zpočátku jsem volila jako „šéfa“ děti, které jsou průbojné a nedělá jim problém předvádět se před třídou. Později jsem určovala i děti, které mají problém mluvit před třídou nebo být v nějaké výraznější pozici. Velmi aktivní v této hře byl také Julian, který, i když zcela neporozuměl pravidlům hry, se chtěl za každou cenu zapojit. Určila jsem ho tedy také jako „šéfa“. Julian nepochopil, že ostatní děti dělají to, co dělá on a během hry na to ani nepřišel, přesto měl velkou radost, že může být v této roli a předváděl se před ostatními, takže i pro ostatní děti to byla zábava.

**Hodnocení:** Během této hry se ve třídě utvořila akční a uvolněná atmosféra a děti velmi pozitivně reagovaly na veškeré podněty během hry i v následující hodině po ní.

### **„Dům, strom, pes“**

**Provedení:** Účastníci sedí naproti sobě u stolu, mezi nimi leží arch papíru a tužka. Úkol, který mají splnit, spočívá v tom, že nakreslí spolu jednou tužkou dům, strom a psa, a to bez jakékoliv verbální dohody a bez komunikace. (Hermochová, 2005, s. 45)

**Cíl:** Dvojice, které spolu obrázek kreslily, jsem volila záměrně. Vybírala jsem děti, které byly z mého pohledu přibližně stejně silné osobnosti, se záměrem zjistit, jak se spolu dokáží domluvit, kdo nakonec bude mít při kreslení převahu, zda nastanou konflikty a případně, jak takové konflikty spolu vyřeší. Jak bude vypadat výsledný

obrázek, zda na něm bude vidět, kde se dvojice nemohly shodnout (podle klikatých čar, silnějšího tlaku na tužky...), ke komu je kresba orientována.

Při druhé kresbě jsem volila dvojice záměrně zcela rozdílné. Dominantní a průbojné děti jsem posadila do dvojice se zdánlivě submisivními a neprůbojnými dětmi. Snažila jsem se zjistit, zda můj úsudek o povaze dětí byl správný a zda se, z mého pohledu, slabší děti, dokáží prosadit i v kontaktu se silnějšími dětmi.

**Reakce dětí:** V první části jsem posadila dohromady Kateřinu s Khrystynou a Juliana s Étienmem. Zatímco Khrystyna s Kateřinou se při kreslení domluvily- Khrystyna Kateřinu vedla, což bylo na obrázku zřetelně vidět, Kateřině ale tato pozice vedeného vyhovovala a bylo vidět, že ji práce těší. Naopak Étienne s Juliánem měli při práci velké problémy. Julian chtěl obrázek malovat podle sebe, na což Étienne odmítal přistoupit. Étienne po chvilce práce porušil pravidlo, že se nesmí používat verbální komunikace a snažil se s Julianem diskutovat. Nakonec s ním odmítl pracovat a obrázek nedomalovali.

Když jsem v druhé části chtěla dát Kateřinu dohromady do páru s Egorem, odmítla, a proto jsem ji nechala, aby si svého partnera vybrala. Vybrala si jednu z dívek, se kterou se přátelila. Egora jsem tedy dala do páru s Étienmem, jelikož mě zajímalo, jak se tito dva dominantní chlapci domluví. Zpočátku sice měli potíže, než si domluvili taktiku. Poté se ale shodli a práce jim nedělala žádné problémy a obrázek byl nakonec velmi povedený a oba chlapci byli se svou prací spokojeni.

**Hodnocení:** Při této metodě bylo velmi zajímavé pozorovat jednotlivé děti. Často jsem si všimla toho, že i jinak neprůbojné děti se snažily kresbu ovlivňovat. Nejtěžší pro děti bylo dorozumívání bez verbální komunikace, což často některé z nich nevydržely. Ověřily si tak, že dorozumívání beze slov není vůbec jednoduché a vyžaduje značnou trpělivost od obou partnerů.

## **A,,Na mrkanou“**

**Provedení:** účastníci sedí v kruhu, za každou židli jeden z hráčů stojí – jedna židle je volná. Hráči stojící za židlemi mají ruce za zády. ten, který má před sebou volnou židli, naváže oční kontakt s některým ze sedících. V okamžiku, kdy na něj mrkne, sedící má vstát a sednout si na volnou židli před tím, kdo na něho mrknul. V tom se mu snaží zabránit jeho „hlídač“, tj. hráč, který stojí za ním. Jakmile se podaří hlídanému přeběhnout k tomu, kdo na něho mrknul, je jeho původní židle volná a

jeho „hlídač“ si může zvolit a přivolat mrknutím někoho z těch, kdo sedí v kruhu. (Hermochová, 2005)

**Cíl:** Děti se rády dostávají do situace, kdy mohou někoho volit nebo být voleni. Tato hra jim k tomu dává skvělou příležitost a spolu s vnášením dynamiky do skupiny je to také hlavním cílem této hry.

**Reakce dětí:** Jak jsem již předem očekávala, hra se v průběhu obrátila k tomu, že děti mrkaly jen na své kamarády a na některé z dětí se vůbec nedostalo. Většinou jsem potom zasáhla já tím, že jsem si (jako účastník hry) vybírala ty děti, které ostatními nebyly zvoleny a nebo jsem záměrně upozorňovala na děti, které si do té doby ještě nikdo nevybral.

Velmi aktivní v této hře byl Julian. Vybral si pozici za židlí, pozici na židli rázně odmítl. Vzhledem k tomu, že děti sedící na židli před ním neustále postrkoval a houpal jim se židlemi, snažily se od něj co nejdříve dostat a uprosit toho, kdo zrovna vybíral. Děti tak často volily toho, kdo seděl na židli před Julianem. Julian tuto situaci ale vnímal tak, že děti u něj chtějí sedět a líbilo se mu, že v této hře hraje hlavní roli. Naopak Kateřina se hry od počátku odmítala zúčastnit. O to, aby nemusela hrát, mě žádala tak, aby si toho ostatní nevšimli. Nakonec ale souhlasila, že se zkusí zapojit a pokud by nechtěla hrát ani poté, může kdykoliv odejít. Kateřina byla v pozici za židlí, kde pouze stála a hru příliš nesledovala a proto ji brzy děti začaly kritizovat za to, že se nesnaží hrát. Kateřina vydržela hrát až do konce, ale bylo zřejmé, že se při tom, kdy na ní kouká celý kolektiv, necítila dobře.

**Hodnocení:** Jak jsem očekávala, děti si vybíraly toho, na koho mrkaly, podle toho, s kým se nejvíce kamarádí. Velice mě potěšilo, že Kateřina vydržela hrát až do konce a také zapojení Juliana. V tomto směru byla tato hra velmi úspěšná.

## 6.5 Komunikační hry

Řeč hraje velmi významnou roli při vnímání druhých osob. Je důležité si ale uvědomit, jak velkou roli hraje ve vnímání lidí také náš výraz, zejména pak mimika a pantomimika.

Z výrazu našeho partnera lze vyčíst například jakou má náladu, zda nás vnímá, zda nám rozumí, zda s námi souhlasí nebo nesouhlasí. Dalšími faktory, které nás při komunikaci ovlivňují, mohou být: vzdálenost mezi námi a naším partnerem, pohyby těla, rukou, směr pohledu, kterým se při rozhovoru díváme. (Hermochová, 2005)

Je tedy zřejmé, jak je komunikace s druhými složitá, ale zároveň také v našem životě nepostradatelná. Děti by si měly uvědomit, jak při komunikaci působí na své partnery a co vše může ovlivnit to, jak nás partner vnímá a jakou váhu přikládá našim slovům.

Proto je důležité zařadit do vyučování také hry zaměřené na komunikaci mezi lidmi, její výhody, ale také úskalí, která nám může přinést.

### **„Popis obrázku“**

Také v tomto případě jsem se částečně inspirovala knihou S. Hermochové (2005, s. 56)

**Provedení:** Učitel si vybere jednoduchý obrázek, který budou děti schopné nakreslit. Všichni sedí v lavici a mají před sebou papír a tužku. Učitel popisuje, co se kde na obrázku nachází a děti podle jeho instrukcí kreslí. Např.: „V pravém horním rohu je čtverec. Uprostřed čtverce je jablíčko...“ Další obrázek popisuje skupině někdo z dětí. Na závěr si všichni vzájemně obrázky ukáží a zjistí, že i když všichni slyšely stejný popis obrázku, každý ho nakreslil trochu jinak.

**Cíl:** Cílem této aktivity je ukázat dětem, že i když říkáme několika lidem to samé, ne vždy rozumí tomu, co jim chceme říct a ne vždy tomu všichni rozumí všichni stejně.

**Reakce dětí:** Většinu dětí překvapilo, ale hlavně pobavilo, že každý namaloval obrázek jinak. Ve třídě pak vznikla živá diskuze o tom, proč se to stalo. Některé děti obhajovaly své obrázky tím, že ony mým instrukcím rozuměly lépe než ostatní, přesně mé instrukce opakovaly krok po kroku a demonstrovaly je na svých obrázcích, aby to ostatním dokázaly.

**Hodnocení:** Tato metoda byla velmi zábavná a všechny děti se jí rády zúčastnily. Vyžadovaly její opakování, a proto jsme ji společně dělaly velmi často, například při potřebě uvolnění atmosféry ve třídě.

## **6.6 Hodnocení skupinové práce**

### **„Centrum dění“**

Tuto metodu, kterou jsem z části převzala z knihy S. Hermochové a kterou jsem si upravila ke svým potřebám a věku dětí, jsem použila jako závěrečné sebehodnocení skupinové práce.

V první třídě nejsou děti ještě dostatečně zralé, aby pro ně bylo slovní sebehodnocení přijatelné, a proto jsem hledala metody, které pro ně budou zábavné,

ale zároveň mi napomohou pochopit to, jak se děti cítily při práci v určité skupině, případně, pokud budou děti ochotné o tom mluvit, proč se tak cítily.

### **Provedení:**

Po skončené skupinové práci jsem po místnosti rozmístila různé předměty (aktovku, penál,...), které sloužily jako středový bod určité skupiny. Ke každému předmětu si stoupla jedna skupina. Každý z členů skupiny se měl zamyslet nad tím, jak se mu v jeho skupině pracovalo, zda se jim práce povedla a jak on sám byl spokojen se svou prací. Podle toho si našel místo v určité vzdálenosti od středového předmětu. Pokud byl spokojen se svou prací a prací ostatních a ve skupině se mu pracovalo dobře, stoupl si ke středovému předmětu co nejblíže. Čím dále od středového předmětu stál, tím méně byl s prací v jeho skupině spokojen. Každé z dětí poté mělo možnost vyjádřit se k tomu, proč si stouply zrovna na to místo, co se jim na práci ve skupině líbilo a co se jim nelíbilo. Nikdo ale nebyl nucen se ke svému postoji dále vyjadřovat.

**Reakce dětí:** Většina dětí byla ochotna hovořit o tom, proč si stouply do určité vzdálenosti, většinou jako důvody nespokojenosti uváděly to, že někdo ze skupiny nepracoval tak, jak by měl, nebo že práci nestihly dostatečně rychle. Jako největší neúspěch většinou děti považovaly to, pokud některá ze skupin byla úspěšnější než ta jejich.

Kateřina s Juliánem si většinou pouze k předmětu stoupili, ale nechtěli se více vyjadřovat. Naopak Egor a Étienne většinou využili možnosti vyjádření k tomu, aby svou práci dostatečně zhodnotili.

**Hodnocení:** Tato metoda hodnocení skupinové práce se mi velice osvědčila, jelikož děti uvítaly možnost volby, zda se ke svému postoji vyjádřit nebo nevyjádřit. I v případě, že se ke svému postoji vyjádřit odmítly, dostala jsem od nich zpětnou vazbu jejich práce.

## **7 Průběžné změny v chování pozorovaných dětí**

Během stanovených pěti měsíců, ve kterých jsem výzkum ve třídě prováděla, se vztahy mezi dětmi vyvíjely a situace ve třídě se často měnila.

V prvním týdnu se děti spíše rozkukávaly. Již od samého počátku jsem do výuky každý den zařadila ranní kruhy, ve kterých jsme si s dětmi povídali o jejich zážitcích a pocitech, abychom se všichni lépe poznali a dozvěděli se jeden o druhém co nejvíce informací, případně jsem do nich zařadila některé z vybraných her a cvičení pro

utváření kolektivu. Kateřina a děti, jejichž český jazyk nebyl na příliš dobré úrovni, měly s vyjadřováním před celou třídou problémy. Často také nastávaly situace, kdy se děti někomu posmívaly kvůli tomu, co řekl, nebo jakým to řekl způsobem. Těchto situací jsem ale využívala k tomu, abych dětem vysvětlila, proč není dobré se někomu posmívat, společně jsme analyzovali, jaké pocity to může v dotyčném vyvolávat a jak by se v takové situaci cítili oni. Podobných situací ale postupem času ubývalo. Pro děti se staly ranní kruhy přirozenou součástí dne a často mi je samy připomínaly, pokud jsem je do vyučování nezařadila.

Ve třídě se ale vyskytly i problémy, které nebylo možné řešit pouze kolektivními hrami a cvičeními. Julianovo chování v kolektivu se stalo nepříjemným a bylo nutné podniknout další kroky. Vzhledem k jeho jazykové bariéře, nepřipravenosti na školní docházku a kolektiv, byla situace stále vyhrocenější. Během vyučovacích hodin svými hlasitými projevy rušil ostatní děti, které se nemohly soustředit na výuku a neúměrně vyžadoval veškerou moji pozornost. Během přestávek byla ale situace ještě komplikovanější. Julian ubližoval dětem i fyzicky. Snažil se strhnout na sebe jejich pozornost různým pošťuchováním, které ale často vyústilo až v hrubé jednání. Čím dál častěji se také stávalo, že jim bral věci ze stolů i aktovek a ničil jim je, maloval jim na jejich obrázky při výtvarné výchově, nebo jim psal a maloval do učebnic. Trávila jsem s ním celé přestávky a snažila se usměrňovat jeho chování. V hodinách jsem mu věnovala nadměrnou pozornost, která mu ale nestačila. Stížnosti na Julianovo chování se ke mně dostávaly také od ostatních učitelů (paní učitelka na tělesnou výchovu, paní vychovatelka z družiny, paní učitelka, která si ho třikrát týdně brala s několika dalšími dětmi na výuku českého jazyka). Často si stěžovaly na jeho nezvladatelnost a úmyslné ubližování ostatním dětem.

Situaci jsem se nejprve snažila řešit s Julianovými rodiči. Julianova matka se mnou spolupracovala, ale jeho chování dokázala ovlivnit pouze v okamžiku, kdy mu byla přítomna. Proto, i s ohledem na stížnosti ostatních rodičů dětí ze třídy, bylo nutné poslat Juliana na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde mu byl navrhnut návrat do mateřské školy, který ale rodiče zamítli. Julian proto zůstal ve třídě.

Potíže se zapojením do kolektivu měl také Étienne. Jeho agresivita, spojená s výše popsaným vymáháním dodržování pravidel po dětech způsobila, že ho vyloučily z kolektivu.

Přestože Étienne navenek působil silným a sebevědomým dojmem, ve skutečnosti byl nadměrně citlivý a jakoukoliv výtku intenzivně prožíval jako křivdu a nespravedlnost.

S jeho matkou jsem byla ve stálém kontaktu. Dozvěděla jsem se od ní, že Étienne doma pláče kvůli tomu, že ho děti nemají rády a odmítají jeho společnost. Společně jsme se domluvily, že s ním budeme mluvit o jeho nepřiměřených reakcích a navrhneme mu, aby zkusil různé konfliktní situace řešit nejprve se mnou. Vzhledem k tomu, že Étiennovou největší motivací byla pochvala, domluvily jsme se, že ho za jakékoliv jiné, lepší řešení těchto situací, které sám vymyslí, budeme chválit a odměňovat.

Během her a cvičení na utváření kolektivu jsem dbala na to, aby byl Étienne co nejvíce zapojován, aby byl aktivní. Snažila jsem se, aby ostatní děti poznaly také jeho lepší stránky –že je veselý, spravedlivý a chytrý a že z jeho přijetí mezi sebe mohou mít prospěch také ony samy. Pokud se Étiennovi během her a cvičení podařilo něco, za co získal ocenění od ostatních dětí, bylo vidět jeho nadšení a spokojenost. Zároveň to pro něj byla největší možná motivace pro další práci.

Další z dětí, na které jsem soustředila svou pozornost, byla Kateřina. Během mého pozorování jsem se snažila s Katkou často mluvit. Postupně jsem pozorovala, že mi více důvěřuje. Občas se mi svěřila se svými obavami, že se jí děti budou smát, pokud se jí něco nepovede. O své rodině mluvila Katka jen málo. Často zapomínala domácí úkoly a z jejích reakcí jsem pochopila, že je doma nemá s kým dělat.

Během třídních schůzek jsem měla možnost mluvit s jejími oběma rodiči. Přišli za mnou odděleně. Na první pohled bylo zřejmé, že jejich vzájemné vztahy nejsou dobré. Poté, co jsem se s nimi snažila řešit Katčino chování, mi její matka naznačila, že se s otcem rozešli ve zlém a jejich spory stále trvají. Oba již mají nové partnery, s čímž se Katka velmi těžko smiřuje. Katka je v péči matky, s otcem se vídá pouze každý druhý víkend. Vysvětlení otce bylo podobné. Podle jeho slov se ale Katka nedokáže vyrovnat s novým partnerem její matky, což byl, dle jeho názoru, hlavní důvod jejího chování. Tyto informace mě přesvědčily o tom, že v Katčině chování se odráží špatné vztahy mezi rodiči, z čehož mohou vyplývat i její pocity nejistoty a úzkosti.

Když Katka začala cítit, že má ve mně oporu, souhlasila, že si při dalších aktivitách sedne do kruhu s celou třídou. Její podmínkou ale bylo, že se nebude muset

nijak zapojovat. Zpočátku na výzvy dětí, které se jí snažily do hry zapojit, nereagovala, později se ale sama začala do her zapojovat, což jsem vnímala jako velký úspěch.

Velkou změnu jsem zaznamenala v chování Egora. Velmi brzy jsem poznala, že v učení naprosto převyšuje všechny ostatní děti. Brzy se začal v hodinách nudit, a proto jsem mu vždy připravovala speciální práci. Egor si byl dobře vědom toho, že mu ostatní v učení nestačí a dával to najevo častým ponižováním slabších dětí v hodinách i o přestávkách. Postupně se stal ve třídě velmi dominantní osobností. Zatímco dívky si ho příliš nevšímalý, téměř všichni chlapci vyhledávali jeho společnost a ve skupinách, které se kolem něj tvořily, byl vždy vůdcem. Zatímco v učení naprosto vynikal, jeho chování se znatelně zhoršilo. Jeho snaha o udržení své vůdčí pozice a neustálé strhávání pozornosti na svou osobu spočívala také v porušování třídních a školních pravidel a stavění se proti všem autoritám (učitelům), ale také v ubližování ostatním dětem, které nepatřily do okruhu jeho přátel. Z tohoto důvodu jsem byla v častém kontaktu s jeho matkou, což se ukázalo jako jedna z mála účinných taktik, které na Egora platily.

Chování a pozice Khrystyny se měnila asi nejméně výrazně. Mou snahou bylo, aby Khrystyna přestala s ostatními pouze soupeřit, ale naučila se s nimi spolupracovat, o což jsem se snažila pomocí aktivit zaměřených na spolupráci ve skupinách a sociálních her zaměřených na vnímání pocitů druhých. Změny v jejím chování byly velmi pozvolné, přesto ale po nějaké době dobře znatelné.

## **8 Vyhodnocení závěrečného sociometrického šetření**

Závěrečné sociometrické šetření jsem dětem realizovala druhý týden v únoru, tedy přibližně 5 měsíců od šetření úvodního. Tentokrát již nebyla potřeba dětem pomáhat, jelikož již byly schopné napsat všechna jména svých spolužáků samostatně. Složitá jména jsem jim napsala na tabuli a v případě, že si nevěděly rady s tím, jak některé jméno napsat, mohly za mnou kdykoliv přijít. Reakce dětí mě mile překvapila, jelikož jsem od některých očekávala, že strom vztahů nebudou chtít znovu vyplňovat, ale ony tuto činnost naopak vítaly a komentovali slovy, že už přesně vědí, kam kterého spolužáka umístí. Také jejich občasné komentáře a rozhovory, které se mnou někteří během vyplňování vedly, mě přesvědčily o tom, že děti nyní k šetření přistupují mnohem zodpovědněji než na počátku výzkumu.



Na konci ledna naši třídu opustil Julian, který byl jedním ze sledovaných dětí. Přemýšlela jsem, zda dětem říci, aby ho již do stromu vztahů nezařazovaly a nebo je naopak pobídnout k doplnění jeho jména. Tuto situaci za mě vyřešily samy děti, které vyslovily přání Julianovo jméno do kresby stromu zahrnout. Proto se jeho jméno ve výsledcích objevuje přes to, že v době závěrečného šetření již do naší třídy nechodil.

**Matice č. 3 – Jak vidí jednotlivé děti jejich spolužáci na konci výzkumu**

	<b>Julian</b>	<b>Egor</b>	<b>Étienn e</b>	<b>Khrysty na</b>	<b>Kateři na</b>
<b>1.</b>	<b>II</b>	<b>II</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>II</b>
<b>2.</b>	<b>I</b>			<b>I</b>	<b>I</b>
<b>3.</b>	<b>II</b>				<b>I</b>
<b>4.</b>				<b>I</b>	<b>I</b>
<b>5.</b>	<b>II</b>	<b>II</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>III</b>
<b>6.</b>	<b>II</b>			<b>I</b>	
<b>7.</b>	<b>II</b>			<b>I</b>	<b>I</b>
<b>8.</b>					<b>I</b>
<b>9.</b>	<b>III</b>		<b>II</b>		
<b>10.</b>		<b>II</b>			<b>I</b>
<b>11.</b>		<b>II</b>			<b>II</b>
<b>12.</b>	<b>IIII</b> <b>I</b>		<b>I</b>		
<b>13.</b>			<b>I</b>	<b>IIII</b>	
<b>14.</b>		<b>I</b>	<b>I</b>	<b>IIII</b>	<b>IIII</b> <b>I</b>
<b>15.</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	<b>IIII</b>	<b>I</b>	<b>II</b>
<b>16.</b>			<b>I</b>	<b>I</b>	
<b>17.</b>			<b>II</b>	<b>IIIIII</b>	<b>I</b>
<b>18.</b>			<b>I</b>		

<b>19.</b>	<b>I</b>	<b>III</b>	<b>II</b>		<b>I</b>
<b>20.</b>		<b>III</b>	<b>IIII</b> <b>I</b>		
<b>21.</b>		<b>IIII</b> <b>II</b>			

Oproti úvodnímu sociometrickému šetření se vnímání pozic jednotlivých žáků jejich spolužáky značně změnilo. Jak už jsem zmínila výše, Julian v době závěrečného šetření již nebyl v naší třídě, přesto mě potěšil zájem dětí, ho do stromu vztahů zahrnout, jelikož mi to dalo možnost zmapovat, jak se, dle jejich mínění vyvíjela jeho pozice ve třídě.

V tomto závěrečném šetření získal Julian nejvíce bodů na pozici číslo 12, která je definována jako: veselý pozorovatel. Oproti pozici číslo 4, která mu byla přidělena v úvodu, je to viditelný posun k lepšímu. Tato pozice je sice stále spíše stranou od kolektivu, ale je to pozice pozitivně laděná.

Egor se z pozice číslo 17, která označuje úspěšného a spokojeného člena skupiny ve vyšší pozici, posunul na pozici číslo 21, která označuje sebevědomého vůdce skupiny. Toto hodnocení potvrzuje mé vnímání změny Egorovy pozice ve třídě, které zaznamenali také jeho spolužáci.

Étienne je jediný, jehož pozici označily děti v závěrečném šetření stejně jako v úvodním – tedy pozici číslo 20. Změnou ale v případě Étiennea prošla druhá nejvíce bodovaná pozice, která se z pozic 1, 13 a 18 změnila na pozici 15, jež definuje obětavost a nesobeckost.

Khrystyna sice změnila pozici z čísla 13 na číslo 17, obě tyto pozice jsou si ale velmi podobné. Pozice 17 značí, stejně jako pozice 13, spokojenost a úspěšnost, pozice 17 ale navíc ukazuje k vyšší pozici ve třídě.

Největší změnu ve vnímání pozice ostatními dětmi jsem zaznamenala u Kateřiny. V úvodním šetření jí byla přidělena pozice bojácného dítěte. Oproti tomu v závěrečném byla nejčastěji označena na pozici číslo 14, která označuje smysl pro kolektiv, soudržnost, vedení a radost z úspěchu skupiny.

# Matice č. 4 – V jaké pozici se vidí samy děti na konci

## výzkumu

	Julian	Egor	Étienn e	Khrysty na	Kateři na
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					I
11.					
12.					
13.			I		
14.					
15.					
16.					
17.				I	
18.					
19.		I			
20.					
21.					

Také samy děti, ke kterým byl výzkum směřován, viděly na konci výzkumu své pozice ve třídě jinak, než na začátku školního roku.

Julian již strom vztahů nevyplňoval, proto jeho záznam chybí. Egor svou pozici z čísla 19 změnil na pozici 21 a shodl se tak s názorem ostatních dětí ze třídy. Do

pozice 13 umístil své jméno Étienne, který tak změnil své rozhodnutí z úvodního šetření, kdy se viděl v pozici číslo 19. Také Khrystyna se ve své pozici shodla se svými spolužáky a stejně jako oni připsala své jméno k pozici číslo 17. Kateřina změnila svou předchozí pozici, která označovala někoho, kdo si vystačí sám a je smířen se svým postavením (5), na pozici přátelství a náklonnosti (10).

V této kapitole jsem uvedla a vyhodnotila závěrečné sociometrické šetření, které jsem dětem rozdala po pěti měsících od šetření úvodního. Matice číslo 3 mapuje pozice vybraných žáků z pohledu jejich spolužáků, matice číslo 4 mapuje pozice těchto žáků z pohledu jich samých. V následující kapitole popíši změny v chování jednotlivých pozorovaných žáků v závěru výzkumu.

## **9 Změny v chování vybraných žáků v závěru výzkumu**

Julian byl již od počátku školního roku asi nejvíce odmítán ostatními dětmi. Bylo to způsobeno jazykovou bariérou, která mu komplikovala komunikaci s ostatními, ale také jeho zcela nepřiměřeným chováním. Tato situace trvala přibližně tři měsíce, během kterých děti Juliana téměř vyloučily z kolektivu. Postupně jsem ale začala pozorovat v jeho chování změny. V hodinách byl klidnější a začal se mnou i s dětmi více komunikovat. Postupně se více zapojoval i do společných aktivit. Přesto si na něj ostatní paní učitelky stále stěžovaly. Bylo zřejmé, že Julian se již ve třídě cítí jistěji a bezpečněji, což se odrazilo v jeho chování, ale mezi jinými dětmi a učitelkami, které nevidal tak často, se necítil příliš dobře a své nepřiměřené chování používal jako obranu. Další Julianův vývoj jsem ale již nemohla sledovat, jelikož na vánoční prázdniny odjel s matkou do Moldávie a těsně před koncem prvního pololetí jsem dostala zprávu od jeho otce, že Julian se již zpátky nevrátí. Rodiče se rozvedli, otec zůstal v České republice a matka s Julianem v Moldávii. Přesto tyto dva poslední měsíce přispěly k tomu, že se vnímání Juliana ostatními dětmi změnilo a v závěrečném šetření již jeho pozice nebyla hodnocena negativně, ale jako pozice veselého pozorovatele.

Přestože již v úvodní kresbě stromu byla Egorova pozice ve třídě hodnocena kladně, zpočátku nebyl dětmi příliš přijímán, zejména ale proto, že on sám jejich společnost nevyhledával. Egor záhy zjistil, že oproti ostatním dětem svými znalostmi a dovednostmi ve třídě velmi vyniká a získal tím sebevědomí, které se projevilo

v jeho vystupování před třídou a které ho z pohledu dětí v závěrečném šetření posunulo na pozici vůdce.

Změny v chování Étienna byly velmi pozvolné. Dlouhou dobu trvalo, než si zvykl na to, že nemůže ve třídě zastupovat roli učitele tím, že bude neustále ostatní děti kontrolovat, napomínat, nebo dokonce trestat. Děti mu zřetelně dávaly najevo, že takovéto chování pro ně není přípustné z pozice jejich spolužáka, který pro ně nepředstavuje žádnou autoritu. Často jsem s ním na toto téma mluvila a snažila jsem se mu přiblížit to, jak jeho chování vnímají ostatní děti. Různé situace během ranních kruhů, ale i her mi napomohly k tomu, aby Étienne pochopil reakce ostatních dětí, ale také, aby ostatní děti pochopily reakce Étienna. Postupem času ho přestalo bavit pouze děti kontrolovat a během přestávek se pomalu začal zapojovat mezi ostatní děti. Přestože na konci výzkumu děti jeho pozici ve třídě klasifikovali stejně jako na začátku výzkumu, jako introvertního a spokojeného sám se sebou, další nejčastěji hodnocené pozice se z lhostejného a nespokojeného změnily na nesobeckého a obětavého, což vnímám jako velký úspěch. Také on sám se v závěrečném šetření označil jako sebevědomý a spokojený ve své pozici.

Khrystynino nepřijetí ostatními dětmi bylo na počátku školní docházky způsobeno její přílišnou ambiciózností a snahou být za každou cenu ve všem nejlepší, bez ohledu na ostatní. Zařazením sociálních her zaměřených na spolupráci ve skupině jsem se snažila o to, aby Khrystyna pochopila, že pokud bude s ostatními spolupracovat, může dosáhnout i cílů, na které by sama nestačila a že pokud pomůže někomu dalšímu, může zase příště on pomoci jí. Z počátku Khrystyna i v malých skupinkách pracovala spíše samostatně, brzy ale přišla na to, že pokud se na skupinové práci podílí všichni, může být mnohem rychlejší a také efektivnější. Ukázalo se také, že Khrystyna dokáže práci dobře zorganizovat a rozdělit mezi všechny členy skupiny, což ocenily zejména nerozhodné a méně průbojné děti. Přestože Khrystyně její přílišná cílevědomost zůstala, naučila se jí využívat ve prospěch skupiny, což jí pomohlo při zapojení do kolektivu.

Asi nejobtížnější bylo zapojit do kolektivu Kateřinu. Přesto právě v jejím případě došlo k nejvýraznějším změnám nejen ve vnímání její pozice ve třídě ostatními dětmi, ale také v tom, jak sebe sama a svou pozici vnímá ona sama. V jejím případě bylo zásadním bodem získání pocitu důvěry a bezpečí, což nebylo příliš snadné a trvalo to celkem dlouhou dobu. Když ale Katka poznala, že mi může důvěřovat a že ve mně má oporu, začalo se její chování z plačtivého a ustrašeného měnit na veselé a

přátelské. Změny v jejím chování si všimli i ostatní učitelé a dokonce i rodiče, jelikož Katka byla doma mnohem sdílnější a veselejší. Její proměna se promítla i do toho, jak ji vnímaly ostatní děti. Ty začaly Katčinu společnost vyhledávat a Katka si mezi nimi našla mnoho přátel.

Předchozí kapitola byla závěrečným shrnutím proměny pozic jednotlivých žáků ve třídě z pohledu jejich a z pohledu ostatních dětí a zhodnocením změn v jejich chování za dobu, po kterou výzkum trval. Závěrečná kapitola bude obsahovat zhodnocení naplnění či nenaplnění cílů, které byly stanoveny v úvodu práce a také celkové shrnutí práce.

## Závěr praktické části

V úvodu této práce, s jejíž realizací jsem začala na začátku školního roku, jsem si stanovila konkrétní cíle a výzkumné úkoly, které jsem se snažila naplnit po dobu 5 měsíců v první třídě základní školy. Hlavními úkoly bylo ovlivnit, zmapovat a zhodnotit utváření klimatu ve třídě, přičemž jsem se zaměřila nejen na celý kolektiv, ale také na vybrané děti, ke kterým jsem pozorování konkrétně zaměřila. Byly to děti, které z určitých důvodů nebyly zcela přijímány ostatními dětmi nebo se do kolektivu zapojovaly jen velmi obtížně.

Během těchto pěti měsíců jsem byla svědkem velké proměny třídy jako celku, ale i jednotlivých dětí a vztahů mezi nimi. Pomocí sociálních her a činností jsem se snažila směřovat děti k tomu, aby se naučily přijímat ostatní a respektovat odlišnosti každého jednotlivého člena třídy. Projektivní technika „Strom“ mi pomohla zmapovat to, jak se jednotlivé pozice ve třídě měnily z pohledu dětí. Jeho vyhodnocením na počátku výzkumu a v závěru, jsem získala podklady pro utváření závěrů o třídě i jednotlivých dětech.

Přesto, že jsem od počátku měla jasné představy o tom, jak by měl kolektiv v mé třídě vypadat, ne vždy se mi však dařilo směřovat ho k tomuto cíli. Nepředvídatelné situace a reakce dětí a také moje nedostatečné zkušenosti mnohokrát způsobily, že jsem nevěděla, jak v určitých okamžicích reagovat. Přes veškeré potíže jsem ale v průběhu sledování třídy a jednotlivých dětí viděla postupný pozitivní vývoj. Třída se postupně stmelovala, což bylo dobře pozorovatelné hlavně během přestávek, které děti trávily stále více pohromadě. Děti, které jsem si vybrala pro své pozorování, se častěji zapojovaly do kolektivu a ostatní děti je začaly přijímat, což se mi posléze potvrdilo také v závěrečném sociometrickém šetření, ve kterém se prokázaly pozitivní posuny v pozicích těchto žáků z pohledu jejich spolužáků, ale i z pohledu jich samotných.

# Závěr

Vstup dítěte do školy je velkým a zásadním zlomem v jeho životě. Znamená to nejen odpoutání se od rodiny, která do této chvíle znamenala pro dítě centrum veškerého dění, ale přináší také povinnosti a úkoly, které musí plnit. Škola dítěti přináší nejen radost z úspěchů, ale také pocit zklamání v případě neúspěchu. Veškeré úspěchy i neúspěchy přitom prožívá se svými vrstevníky, kteří společně s ním tvoří školní třídu. Ve skupině vrstevníků dítě se učí komunikaci s druhými lidmi, ale musí si mezi nimi také hledat své místo. Kromě vrstevníků se v jeho životě objevuje další důležitá osoba – osoba učitele. Ten by měl do jisté míry, alespoň v počátcích školní docházky, zastupovat roli rodiče. Měl by být pro dítě nejen autoritou, která udává a kontroluje normy chování a hodnoty skupiny, ale také přítelem, rádcem a pomocníkem, ve kterém naleznou, pro ně tolik potřebný, pocit jistoty a bezpečí. Osobnost učitele a to, jakým způsobem vede výuku a přistupuje k dětem, je důležité z hlediska utváření klimatu ve třídě a pozic jednotlivých žáků. Učitel by měl být vzorem správného jednání a chování, jelikož děti toto chování od něj přejímají a na základě něj si utvářejí představy o tom, co je správné a co nesprávné.

Každý učitel by měl sledovat chování jednotlivých žáků v různých situacích a také celkové klima ve své třídě, jelikož průběžná diagnostika třídy mu může napovědět, co je potřeba zlepšit a na čem pracovat, aby školní třída byla pro děti příjemným, bezpečným a motivujícím prostředím. Pomocí vhodně zvolených metod, například sociálních her, může také průběžně na klimatu ve třídě společně s dětmi aktivně pracovat a ovlivňovat ho. O tom jsem se sama přesvědčila ve své třídě v rámci praktické části této práce. Mým cílem bylo vytvořit ve své třídě takové klima, aby tam všem dětem bylo dobře a chodily do školy rády. Již od prvního dne, kdy děti přišly do školy, jsem sledovala chování žáků a poté jsem k diagnostice využila projektivní techniku „Strom“, která mi napomohla identifikovat pozice konkrétních dětí ve třídě a napověděla, na co bych se ve svém působení měla zaměřit. Můj výzkum trval celkem 5 měsíců, během nichž jsem s dětmi intenzivně pracovala na vzájemných vztazích, respektu a porozumění. Již v průběhu výzkumu byly znatelné pozitivní změny v klimatu třídy a také v tom, jak děti vnímaly své spolužáky.



V závěru výzkumu jsem si pomocí stejné projektivní techniky ověřila, že se vnímání většiny dětí jejich spolužáky opravdu změnilo k lepšímu.

Díky prostudované literatuře, vztahující se k teoretické části práce a výzkumu, který jsem prováděla v rámci praktické části práce, jsem získala dostatek podkladů a informací, které mi pomohou při utváření klimatu ve třídě a zapojování jednotlivých žáků do třídního kolektivu při mém budoucím působení jako učitelka na základní škole.

## Použitá literatura

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků* in SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., a kol., *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova, 1992.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha : Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HELUS, Z. HRABAL, V. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

HERMOCHOVÁ, S. NEUMAN, J., *Hry do kapsy I*. Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-627-1.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele ( Vybraná témata )*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, V. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1984.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KASÍKOVÁ, H., *Učíme ( se ) spolupráci spoluprací*. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KOPŘIVA, P. aj. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus, 2001.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NEJEZCHLEB, I. *Sociometrie jako metoda šetření vzájemných postojů žáků ve školní třídě a nástroj pedagogické diagnostiky*. Praha : Krajský pedagogický ústav v Praze, 1966.

NEUMAN, J. WAGENKNECHT, M. *Hry do kapsy VIII*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-984-4.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha : Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ROESLER, R. W. MIDGLEY, C. URDAN, T. C. *Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school, Journal of Educational psychology*, 1996 in MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z. MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. Praha : 1996. ISBN 80-85282-93-3.

SPILKOVÁ, V. a kol., *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha : Pedagogická fakulta. ISBN 80-86039-00-5.

SPILKOVÁ, V. VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

TRPIŠOVSKÁ, D. VACÍNOVÁ, M. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2001.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání*. Praha : Univerzita Karlova: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

## INTERNETOVÉ ZDROJE

KUSÁ, M. *Mladší školní věk z psychologického hlediska* [online]. ZIS [citováno 24.6. 2008]. Dostupné na WWW:  
<[http://zis.naskok.cz/mladsi\\_skolni\\_vek\\_z\\_psychologickeho\\_hlediska](http://zis.naskok.cz/mladsi_skolni_vek_z_psychologickeho_hlediska)>

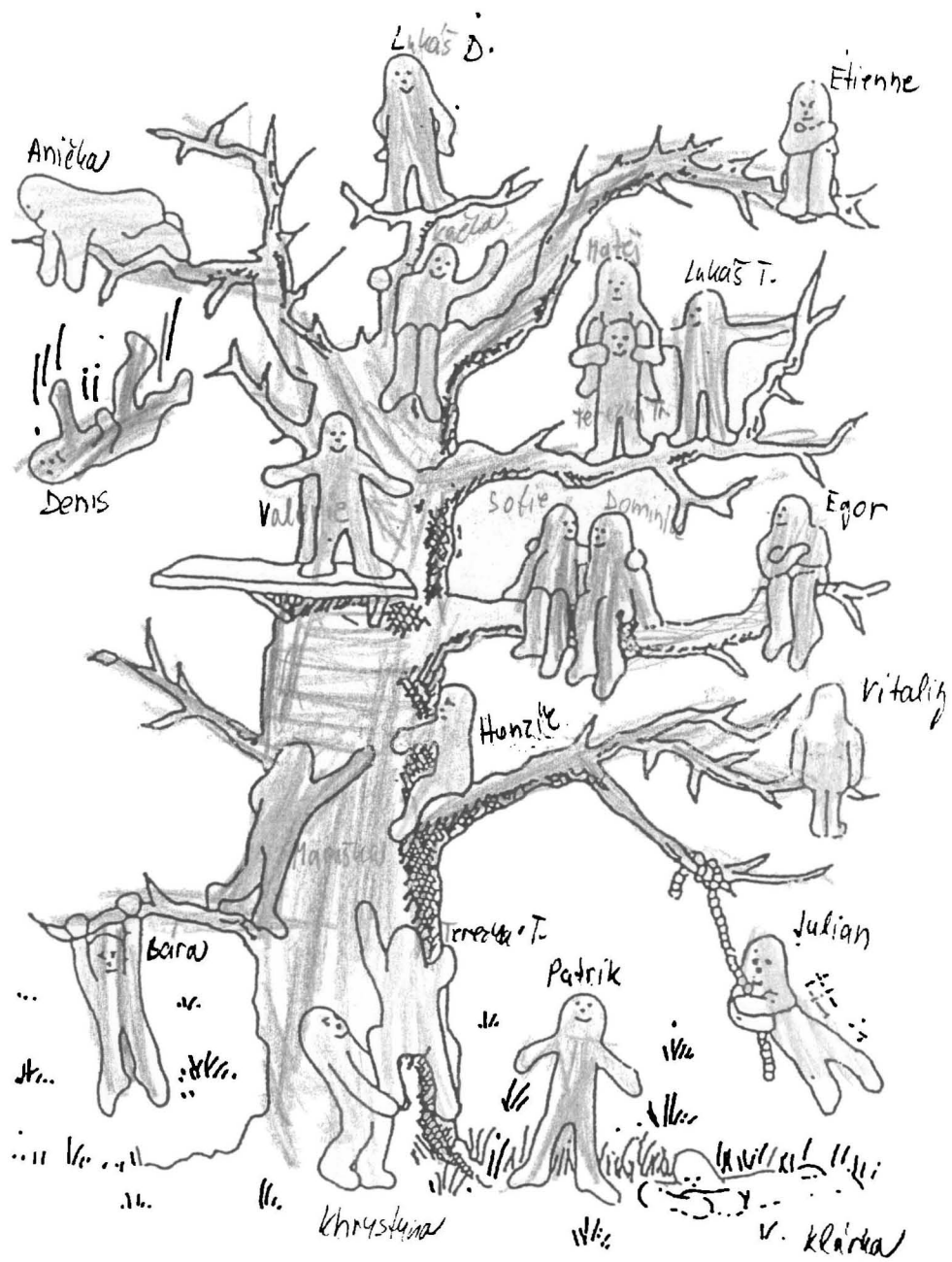
*Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [citováno 19.listopadu 2008]. Dostupné na WWW:  
< [http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf)>

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. Hry pro rozvoj zdravé osobnosti 3. *Učitelské listy* [online]. 2008, roč.13, č.6 [citováno 2008-12-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102612&CAI=2168&EXPS=%22%8E%C1K%2A%22+AND+%22OUTSIDER%2A%22>>

TOMKOVÁ, A. Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. *Kritické listy* [online]. 2005, č.20 [citováno 2008-11-19]. Dostupné na WWW:  
<[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty20\\_rozvoj](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty20_rozvoj)>

## Přílohy

1. Úvodní vyplnění sociometrické šetření „Strom“
2. Závěrečné vyplnění sociometrické šetření „Strom“



# DEVIS

